

# Mentorat en enseignement supérieur : une grille de paramétrage

Johanne Huart

Pôle académique Liège-Luxembourg, Liège, Belgique, [johanne.huart@uliege.be](mailto:johanne.huart@uliege.be)

Laurent Leduc

Université de Liège, Liège, Belgique, [laurent.leduc@uliege.be](mailto:laurent.leduc@uliege.be)

Nathanaël Laurent

Haute Ecole Namur Luxembourg, Namur, Belgique, [nathanael.laurent@unamur.be](mailto:nathanael.laurent@unamur.be)

Déborah Malengrez

Haute Ecole Liège-Mosan, Liège, Belgique, [deborah.malengrez@uliege.be](mailto:deborah.malengrez@uliege.be)

Célia Charbaut

Ecole Supérieure des Arts Saint Luc, Liège, Belgique, [charbaut.celia@saint-luc.be](mailto:charbaut.celia@saint-luc.be)

Natacha Martynow

Haute Ecole de la Province de Liège, Liège, Belgique, [natacha.martynow@hepl.be](mailto:natacha.martynow@hepl.be)

Fabienne Compère

Institut de Promotion Sociale Saint Laurent, Liège, Belgique, [fabienne.compere@isl.be](mailto:fabienne.compere@isl.be)

Isabelle Lambert

Haute Ecole Robert Schuman, Liège, Belgique, [isabelle.lambert@hers.be](mailto:isabelle.lambert@hers.be)

Anne-Catherine Vieujean

Haute Ecole de la Ville de Liège, Liège, Belgique, [anne-catherine.Vieujean@poledenamur.be](mailto:anne-catherine.Vieujean@poledenamur.be)

Viviane Vierset

Haute Ecole Charlemagne, Liège, Belgique, [viviane.vierset@hech.be](mailto:viviane.vierset@hech.be)

Dominique Verpoorten

Université de Liège, Liège, Belgique, [dverpoorten@uliege.be](mailto:dverpoorten@uliege.be)

## Résumé

*Cet article expose l'origine, les éléments constitutifs et les fonctions d'une grille de paramétrage conçue pour accompagner, de leur conception à leur régulation, la mise en œuvre de dispositifs de mentorat par des professeurs de l'enseignement supérieur. Il spécifie les raisons d'être de ce type d'outil conceptuel et praxéologique et en illustre des usages par l'analyse de trois dispositifs déployés dans le cadre d'un programme de mentorat testé dans 9 établissements francophones belges. La grille et ses applications pratiques intéresseront chercheurs, décideurs et acteurs travaillant sur la transition secondaire-supérieur, dont relève ce type d'aide à la réussite encore peu fréquent dans le contexte francophone européen.*

## Abstract

*This article presents the origin, components, and functions of a parameter grid designed to support, from design to regulation, of mentoring schemes by professors in higher education. It qualifies this type of conceptual and praxeological tool and exemplifies its usage through the analysis of three schemes implemented as part of a mentoring program tested on over a thousand students from 9 French-speaking Belgian institutions. The contributions of the article will interest researchers, policymakers, and practitioners working on the transition from secondary to higher education, whose mentoring is a still infrequent blend in French-speaking Europe.*

## Mots-clés

Mentorat formel, grille de paramétrage, aide à la réussite, transition secondaire-supérieur

## 1.Introduction

Dans l'enseignement supérieur (ES), Johnson (2016, p. 23) définit la forme d'accompagnement complexe (Mullen et Klimaitis, 2021) qu'incarne le mentorat comme: « a personal and reciprocal relationship in which a more experienced (usually older) faculty member acts as a guide, role model, teacher and sponsor of a less experienced (usually younger) student or faculty member. A mentor provides the mentee with knowledge, advice, counsel, challenge and support in the mentee's pursuit of becoming a full member of a particular profession ».

## 1.1. Un mentorat enseignant-étudiant

Une relation mentorale peut naître naturellement entre un étudiant et un enseignant (Mullen, 2007). Ce mentorat « informel » se fonde sur l’initiative d’individus qui se choisissent mutuellement (Steiner, 2003), est généralement préféré par ces acteurs et conduit à des bénéfices supérieurs à ceux des programmes de mentorat « formel » (Ragins et Cotton, 1999), c’est-à-dire délibérément organisés (Sandvik et al., 2021). Sur base d’une expérience approfondie du sujet, Johnson (2016) note cependant que les institutions qui compteraient uniquement sur cette génération spontanée pour promouvoir une dynamique relationnelle dont l’efficacité a pu être démontrée (Sneyers et De Witte, 2018) se condamnent à des taux de participation drastiquement inférieurs à celles qui prennent la peine d’organiser un mentorat formel. Le récit à l’origine du mot se réfère à cette dernière configuration puisque c’est par une démarche volontariste qu’Ulysse assigne au sage « Mentor » le rôle de précepteur de son fils Télémaque. Le défi conceptuel et pratique est cependant de taille en Europe francophone (France et Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique – FWB) où la pratique du mentorat reste rare comparée au contexte américain. Trois facteurs contextuels peuvent l’expliquer : l’Europe affiche dans l’ensemble des charges d’enseignement plus lourdes (NCES, 2021) et des ratios encadrant/étudiant plus faibles, la contribution des minerval dans les budgets universitaires américains confère probablement à un suivi personnel des étudiants une dimension de « dû » plus accentuée et l’orientation de la première année est, dans certaines universités, davantage développementale (une étape dans la découverte de soi-même) que transactionnelle (une étape vers l’obtention du diplôme), orientation dans laquelle un mentorat de personne à personne s’inscrit naturellement (Felten & Lambert, 2020).

## 1.2. Une réalité protéiforme

La littérature actuelle, essentiellement nord-américaine, fait ressortir, dans les programmes de mentorat, de nombreuses variations touchant aux objectifs poursuivis, à l’identité des étudiants et des mentors, aux modalités pratiques d’organisation, etc. Cependant, ni à notre connaissance ni à celle d’un centre réputé en la matière (Elon University) où la question a été posée (Vandermaas-Peeler et al. 2021), il n’existe actuellement de contribution permettant de recenser et d’instruire, sur un mode systématique, les choix qui se posent aux institutions qui s’engagent dans cette démarche. Or, ainsi qu’y insiste Langevin (2009, cité dans Verpoorten et al., 2019, p. 162), gérer des projets d’accompagnement en ES requiert de s’équiper d’artefacts, de documents et d’outils conceptuels qui, bien conçus et articulés, composent “a system controlling progression” favorable à leur succès. Le présent article contribue à cet effort par la constitution d’une grille formalisée qui explicite, définit et condense les dimensions et paramètres qui façonnent le contour propre d’un programme de mentorat formel. Eclairé par la

littérature et adapté à la réalité francophone européenne, cet artefact endosse une triple fonction : a) dans sa fonction « créative », il peut soutenir la prise de décision dans la mise en oeuvre de nouveaux dispositifs de mentorat, b) dans sa fonction « diagnostique/régulatrice », il peut stimuler la réflexivité relative à des dispositifs existants et à leurs aménagements, c) il peut favoriser l'émergence de questions de recherches dans sa fonction « praxéologique » au sens où l'entend Cadière (2017, p.83), selon qui « la recherche a pour finalité de révéler le contenu des praxis dans la mise en oeuvre de l'action, s'organise selon des modalités interprétatives, et fonde un lien de passage, un espace réflexif, entre les deux entités que sont action-recherche, acteur-auteur, praticien-chercheur ».

### 1.3. Une grille de paramétrage

La pédagogie de l'ES invoque volontiers des « modèles » ou des « taxonomies » (Legendre, 2005) : Bloom et ses 6 objectifs cognitifs (Bloom et al., 1956), Chickering et Gamson (1987) et leurs 7 principes de qualité d'enseignement, Boyer et ses 4 « scholarships » (1990), Perry (1999) et ses 9 stades de croyances épistémiques, etc. Si ces outils peuvent partager avec une « grille » certains aspects, et notamment celui d'opérer « une sorte de carte conceptuelle ou de réseau sémantique d'un domaine » (Basque et Lundgren-Cayrol, 2002, p. 264), ils se caractérisent avant tout par la recherche d'une réduction de sa complexité. Pour exercer, sur le fond, leur vertu de simplification (Shulman, 2002), ces outils doivent, sur la forme, pratiquer la sobriété. Le « modèle des 8 événements d'apprentissage » (Leclercq et Poumay, 2005) par exemple, exprime dans une de ses présentations (Verpoorten et al., 2007) cette condition d'efficacité en associant explicitement la rationalisation pédagogique qu'il énonce à des « facilitateurs cognitifs ». Le premier tient dans le nombre volontairement restreint d'éléments composant le modèle. Cette charge cognitive maintenue dans les limites acceptables que fixe Miller (1969) dans son article au titre évocateur permet à l'outil de pensée de pouvoir être à tout moment rappelé en mémoire de travail par ses utilisateurs, sans qu'ils aient à se rapporter à un document. Tel n'est pas le cas de la « grille », dont l'usage, peut difficilement s'envisager, vu le nombre d'éléments brassés (à l'instar, par exemple, de la proposition ordonnée mais dense de Anderson et Krathwohl, 2001), sans le recours au Tableau 1. La « grille » situe donc son registre propre à un niveau de détail plus fin et à une orientation plus résolument pratique que les outils conceptuels précités. Elle tire sa valeur d'une forme de complétude mais qui l'empêche en retour de « tenir toute entière en tête ». Le second facilitateur cognitif est, pour Verpoorten et al. (2007) d'ordre visuel. Sur ce point, la « grille » reste, malgré des tentatives des auteurs (par exemple un « ADN » du mentorat), exprimée dans la forme classique d'un tableau synoptique, sans se prêter à un prolongement imagé comme la « pyramide » de Bloom ou les cercles entrecroisés comme pour le modèle TPaCK (Koelher et Mishra, 2009). Un troisième facilitateur cognitif tient au niveau de langage employé. Verpoorten & al. (2007) privilégient, en s'appuyant sur Rosch (1978), un « niveau intermédiaire » de conversation, jugé

optimal pour une appropriation par les enseignants. La « grille », sans présenter des termes complexes, n'est toutefois pas nécessairement auto-suffisante et peut requérir une documentation de certaines options qu'elle donne à voir.

Après cette qualification de l'instrument proposé, désigné désormais « GP-MES » pour « Grille de Paramétrage du Mentorat en Enseignants Supérieur », l'article décrit son origine, en présente l'organisation générale, en détaille les paramètres et, dans une dernière partie, interprète trois études de cas à sa lumière.

## 1.4. Origine et développement de la GP-MES

En FWB, l'ES est dispensé par des universités, des hautes écoles, des écoles supérieures des arts et des instituts de promotion sociale, rassemblés sur base géographique en Pôles académiques. Accessible à toute personne ayant obtenu un diplôme de d'études secondaires, il présente un taux d'échec et d'abandon en première année avoisinant les 60% (Brunet et al., 2021). Depuis la rentrée académique 2019, le Pôle académique Liège-Luxembourg a mis sur pied un programme de mentorat destiné à faciliter la transition enseignement secondaire-ES et à soutenir la réussite et la persévérance des étudiants de première année. A la faveur d'une enquête (Mouhib, 2018), les étudiants ont en effet manifesté le besoin d'avoir des contacts avec un enseignant à la fois expert et bienveillant qui les comprend, les soutient et les encourage. Cette demande fait à écho à des travaux montrant que les étudiants mentorés par un enseignant sont plus susceptibles de poursuivre leurs études et de les réussir (Campbell et Campbell, 1997), présentent une meilleure adaptation académique, sociale, émotionnelle ou institutionnelle à l'ES (Carter et al., 2019; Larose et al., 2005) et que les effets positifs de cet accompagnement surpassent ceux d'autres dispositifs de soutien et d'aide à la réussite (Sneyers et De Witte, 2018). Nommé POLLEM (Pôle Liège-Luxembourg Expérience Mentorat), le programme, qui jouit d'un financement public renouvelable tous les cinq ans, concerne plus d'un millier d'étudiants et près de 250 enseignants répartis dans 9 établissements d'ES : une institution de promotion sociale, une école supérieure des arts et 36 filières d'enseignement réparties dans six hautes écoles et une université. Tenir compte de cette variété des cultures institutionnelles et des contextes s'est imposé d'entrée de jeu. Il fallait combiner les avantages d'un soutien par une structure collective (Friberg et McKinney, 2019) à ceux d'une forme d'organisation souple respectant les écologies particulières. La « grille de paramétrage » se situe à l'intersection de cette mutualisation et de cette différenciation. Établie dans sa première version à partir d'un état de l'art produit par la coordinatrice inter-institutionnelle du projet (premier auteur) et validée par les membres du Comité de pilotage (co-auteurs membres des institutions partenaires), elle permet de confier à chaque partenaire le soin de sélectionner les paramètres qui donneront au mentorat de son établissement son allure propre, une façon de faire offrant en outre ainsi ce sentiment de contrôlabilité nécessaire à l'engagement des enseignants dans des dispositifs innovants (Wallington, 2012). Quatre années d'usage de l'outil par les partenaires

du POLLEM l'ont ensuite progressivement affinée et consolidée, jusqu'à la version stabilisée qui est maintenant présentée in extenso.

## 2. La GP-MES et son organisation

La GP-MES se structure en **quatre parties** dont deux comportent des **sous-parties** :

- Partie I : elle inspecte les finalités dévolues au dispositif de mentorat;
- Partie II : elle questionne la composition de la dyade mentorale et déploie des sous-parties relatives aux mentorés (II.1) – ce terme québécois est préféré dans l'article aux alternatives « protégé » ou « pupille » pour la symétrie qu'il établit avec le terme « mentor » –, aux mentors (II.2) et à leur appariement (II.3);
- Partie III : elle porte sur le déroulement du dispositif et articule des sous-parties relatives à l'organisation des rencontres (III.1), aux sujets abordés (III.2) ainsi qu'à la formation des mentors (III.3);
- Partie IV : elle aborde l'évaluation du dispositif et de ses effets.

Les parties et les sous-parties recensent, en rapport avec leur objet, des **paramètres** qui en fixent les caractéristiques essentielles, eux-mêmes déclinés en des **options** qui figurent les modalités que peut prendre le paramètre. Par exemple, la **partie II** consacrée à la dyade mentorale se scinde en **trois sous-parties** (1, 2, 3) dont chacune fait voir au moins deux ou trois **paramètres** (listés de A à C) pour lesquels différentes **options** sont énumérées (numérotées de 1 à 6).

Tableau 1. La GP-MES

## GP-MES : Grille de Paramétrage du Mentorat en Enseignement Supérieur

### I. FINALITES DU MENTORAT

<i>A. Finalités selon Jacobi</i>	<i>B. Finalités selon Nora et Crisp</i>	<i>C. Dimensions</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Engagement dans l'apprentissage</li> <li>2. Intégration académique et sociale</li> <li>3. Soutien social</li> <li>4. Soutien développemental</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Soutien psychologique</li> <li>2. Soutien à la définition des buts et parcours académique/professionnel</li> <li>3. Soutien à l'acquisition de connaissances académiques</li> <li>4. Modèle de référence</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Académique</li> <li>2. Professionnelle</li> <li>3. Personnelle</li> </ol>

### II. COMPOSITION DE LA DYADE MENTORALE

<b>1. Mentorés (étudiants)</b>		
<i>A. Étendue</i>	<i>B. Ciblage</i>	<i>C. Participation</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Institution</li> <li>2. Faculté / Groupe de filières</li> <li>3. Filière d'enseignement</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tous</li> <li>2. Selon le nombre des mentors</li> <li>3. Selon l'année d'études, le niveau d'expérience des étudiants (de primants à doctorants)</li> <li>4. Selon un profil à risque (moyenne au lycée, lacune dans une matière, réorientation tardive, échec à un 1<sup>er</sup> test...)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Obligatoire au moins partielle (cf. III.1.C)</li> <li>2. Volontaire</li> </ol>
<b>2. Mentors (enseignants)</b>		
<i>A. Valorisation</i>	<i>B. Sélection</i>	<i>C. Participation à la décision</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Encouragement de la direction</li> <li>2. Heures rétribuées</li> <li>3. Formations (cf. III.3.A)</li> <li>4. Valorisation symbolique</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tous</li> <li>2. Désignés</li> <li>3. Volontaires</li> <li>4. Leurs enseignants</li> <li>5. D'autres enseignants (enseignants d'autres années de la filière, enseignants d'une autre filière, enseignants retraités)</li> <li>6. Restriction</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Non</li> <li>2. Tout</li> <li>3. Partiellement</li> </ol>
<b>3. Appariement</b>		
<i>A. Formule</i>	<i>B. Moment</i>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aléatoire</li> <li>2. Centres d'intérêts communs</li> <li>3. Choix du mentoré</li> <li>4. Speed dating</li> <li>5. Sollicitation du mentor</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rentrée académique</li> <li>2. Suite à une activité</li> <li>3. Suite à une évaluation</li> <li>4. Nouvel appariement en cours d'année</li> </ol>	

### III. DÉROULEMENT DU DISPOSITIF

<b>1. Organisation des rencontres</b>		
<i>A. Nombre – Rythme</i>	<i>B. Moments-clés</i>	<i>C. Caractère contraignant</i>
1. N = _____ 2. Hebdomadaire 3. Mensuel 4. Bimestriel 5. Trimestriel 6. Quadrimestriel 7. Rapprochées au début, espacées ensuite	1. Rentrée académique 2. 1 <sup>er</sup> quadrimestre 3. 2 <sup>ème</sup> quadrimestre 4. Premier test 5. 1 <sup>ère</sup> – 2 <sup>ème</sup> session 6. Stage	1. Toutes obligatoires 2. _____ rencontres obligatoires 3. 1 <sup>ère</sup> rencontre obligatoire 4. Toutes facultatives
<i>D. Mode de la rencontre</i>	<i>E. Interaction</i>	<i>F. Prise de rendez-vous</i>
1. Présentiel 2. Distanciel 3. Hybride	1. Individuelle 2. Collective 3. Selon la séance	1. Initiative du mentoré 2. Initiative du mentor 3. Inscription à l'horaire 4. Courriel institutionnel 5. Courriel privé, téléphone
<b>2. Contenus des rencontres</b>		
<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 du mentor 2. Expérience des S.A.R. 3. Programme
<b>3. (In)Formation des mentors</b>		
<i>A. Formations</i>	<i>B. Documents</i>	<i>C. Intervisions</i>
1. Le mentorat 2. Compétences du mentor 3. Pratique du feedback 4. Communication 5. Aspects émotionnels 6. À la demande	1. Guide des bonnes pratiques 2. Charte éthique 3. Annuaire	1. Après chaque rencontre 2. Mensuelles 3. En fin d'année académique 4. À la demande

### IV. ÉVALUATION

<i>A. Questionnaires types</i>	<i>B. Apports au mentoré</i>		<i>C. Questions au mentor</i>
1. MCA 2. PMRS 3. CSMS	1. Réussite 2. Persévérance 3. Fréquence des contacts 4. Satisfaction 5. Anxiété ES 6. Auto-efficacité 7. Définition des buts académiques 8. Niveau académique visé	9. Type de support 10. Impacts comportementaux 11. Impacts attitudeaux 12. Impacts relationnels 13. Impacts motivationnels 14. Impacts sur la santé 15. Impact sur le succès 16. Sécurité relationnelle 17. Expérience du mentorat	1. Auto-évaluation 2. Expérience du mentorat 3. Pistes d'améliorations

### 3. Les composants de la GP-MES et leur ancrage scientifique

L'objectif de cette section est double : décrire ce que recouvrent précisément les composants de la GP-MES et donner à chacun, quand elle existe, une assise dans la littérature sur le mentorat.

#### 3.1. Partie I – Finalités du dispositif

Cette partie de la GP-MES donne accès à trois paramètres touchant aux finalités du mentorat. Si un paramètre et ses options peuvent dominer un dispositif, des formules « panachées » dans lesquelles les mentors endossent plusieurs fonctions à la fois ont aussi été observées (Gershenfeld, 2014).

##### 3.1.1. Paramètre I.A : Finalités selon Jacobi

Pour parler des finalités du mentorat, Jacobi (1991) recourt à quatre « modèles » :

- Le modèle d'engagement dans l'apprentissage plébiscite un mentor qui encourage l'étudiant à s'engager activement dans les études [I.A.1];
- Le modèle d'intégration académique et sociale dessine les traits d'un mentor qui nourrit le sentiment d'appartenance de l'étudiant et facilite sa compréhension de la culture institutionnelle [I.A.2];
- Le modèle de soutien social met en exergue un mentor qui offre un support informatif et émotionnel à l'étudiant [I.A.3];
- Le modèle de soutien développemental fait référence à un mentor dont la disponibilité, la sincérité, les connaissances et l'habileté à parler aux étudiants favorisent le développement cognitif de ces derniers [I.A.4].

##### 3.1.2. Paramètre I.B : Finalités selon Nora et Crisp

Nora et Crisp (2007) attribuent au mentorat 4 finalités possibles, c'est-à-dire offrir :

- Un soutien psychologique [I.B.1];
- Un soutien dans la définition des buts et des parcours académique et professionnel [I.B.2];
- Un soutien à l'acquisition de connaissances académiques [I.B.3];
- Un modèle à qui se référer (quelqu'un qui est passé par là) [I.B.4].

Ces finalités recoupent partiellement les « modèles » de Jacobi : le « soutien psychologique » rappelle, par exemple, le modèle de « soutien social » de ce dernier, tout en y apportant des compléments (soutien dans la définition des buts, l'acquisition de connaissances académiques ou le modèle de référence).

### 3.1.3. Paramètre I.C : Dimensions soutenues selon Malen et Brown

Si Malen et Brown (2020) admettent que le mentorat en ES soutient naturellement la dimension académique [I.c.1], ils soulignent qu'il ne s'y réduit pas. Les mentorés apprécient en outre des mentors qui reconnaissent que la vie ne se réduit pas aux études et qui, en conséquence, prodiguent un accompagnement qui donne une place à leurs aspirations professionnelles [I.c.2] et à ce qu'ils vivent à titre personnel [I.c.3].

## 3.2. Partie II – Composition de la dyade mentorale

Cette partie affiche trois sous-parties relatives :

- aux mentorés (II.1) dont la dispersion dans l'institution (« Etendue »), le profil et la participation sont abordés aux paramètres II.1.A à C;
- aux mentors (II.2), dont la valorisation, la sélection et la participation à la décision sont couverts par les paramètres II.2.A. à C;
- aux logiques d'appariement (II.3) mentor-mentoré, dont la formule et le moment sont détaillés aux paramètres II.3.A à B.

### 3.2.1. Paramètre II.1.A : Etendue du dispositif

Un mentorat peut être organisé à l'échelle d'une institution entière (par exemple, l'Université X, [II.1.A.1]), d'une partie de celle-ci rassemblant plusieurs filières d'études (par exemple, la faculté des Sciences Appliquées de l'Université X [II.1.A.2]) ou encore d'une filière d'études précise (par exemple, le département des sciences informatiques à l'Université X [II.1.A.3]).

### 3.2.2. Paramètre II.1.B : Ciblage des mentorés

Le mentorat peut être proposé à tous les étudiants [II.1.B.1] englobés par le paramètre précédent ou à une partie d'entre eux. Mentorer un nombre important d'étudiants pouvant représenter une charge conséquente (Lunsford et al., 2013), le nombre d'enseignants disponibles conditionne

le nombre d'étudiants qu'il est possible de mentorer. Ce nombre peut alternativement être ventilé en un nombre égal et raisonnable de mentorés par mentor ou tenir compte des desideratas de chaque mentor [II.1.B.2]. Certains programmes ciblent les mentorés selon leur année d'étude ou degré d'expérience [II.1.B.3] : le mentorat peut être aussi bien destiné aux étudiants en transition dans l'ES (Sneyers et De Witte, 2018) qu'aux étudiants en fin de parcours tels des doctorants (Geraci et Thigpen, 2017). D'autres programmes (Smith, 2013) sont prioritairement dédiés aux étudiants dits « à risque » [II.1.B.4]. Dans le cas d'étudiants primants, il s'agit, par exemple, d'étudiants sortis du lycée avec une moyenne faible (Ferguson et al., 2002), des lacunes disciplinaires (Galdiolo et al., 2012) ou qui obtiennent des résultats préoccupants lors des premiers tests (Eiselen et Geysler, 2003). Notons dans ce cas l'intérêt d'une communication prudente afin d'éviter de susciter chez les étudiants la crainte d'une stigmatisation (Plumat et al., 2012) ou d'enclencher un effet de prophétie auto-réalisatrice (Boser et al., 2014).

### 3.2.3. Paramètre II.1.C : Participation des mentorés

La participation au mentorat peut être obligatoire [II.1.C.1]. Un argument en faveur de cette option est que les étudiants ne réalisent pas nécessairement ce qui les attend dans l'ES, ni l'aide que pourrait représenter le mentorat (Plumat et al., 2012). A contrario, le mentorat peut être proposé aux étudiants (ciblés ou non, cf. paramètre précédent) uniquement sur base volontaire [II.1.C.2]. Un élément en faveur de cette seconde option est que les mentorés motivés sont plus susceptibles de s'investir et de créer des relations mentoraes suivies et efficaces (Chong et al., 2020).

### 3.2.4. Paramètre II.2.A : Valorisation des mentors

Mentorer contribue au développement socio-affectif et cognitif des mentors (Dolan et Johnson, 2009), au développement de leur « leadership » (Hudson, 2013) et de leurs connaissances et compétences tant pédagogiques que communicationnelles (Dolan et Johnson, 2009; Hudson, 2013). Ces bénéfices peuvent toutefois aller de pair avec un investissement personnel coûteux (Lunsford et al., 2013). Une valorisation complémentaire de leur engagement peut dès lors être bienvenue. Les encouragements de la direction [II.2.A.1] sont un moteur de l'engagement dans une innovation pédagogique (Hannan et Silver, 2000) et interviennent dans l'intention qu'ont les enseignants de mentorer (Huart et al., 2022). Dans les institutions où les enseignants sont rétribués au nombre d'heures de cours/d'accompagnement qu'ils présentent, les ressources financières permettent parfois d'allouer des heures spécifiquement dédiées au mentorat [II.2.A.2]. L'implication des mentors peut alternativement se voir récompensée par une offre de formations [II.2.A.3, cf. Partie Déroulement) ou encore faire l'objet d'une valorisation symbolique [II.2.A.4], un chèque cadeau, par exemple.

### 3.2.5. Paramètre II.2.B : Sélection des mentors

Consciente du levier de développement professionnel que représente le mentorat (Hudson, 2013), la direction peut souhaiter que la totalité de son corps professoral s’y engage [II.2.B.1] ou désigner certains enseignants qui exerceront le rôle [II.2.B.2]. Il est courant que, pour des raisons diverses (Huart et al., 2022; Wang et al., 2009), des enseignants ne souhaitent pas mentorer. Sur base de 20 années de recherches suggérant qu’il est complexe d’inculquer à certains enseignants les aptitudes relationnelles requises par le rôle, Johnson (2016) recommande une participation sur base volontaire [II.2.B.3]. Lorsque les mentors sont les enseignants des mentorés [II.2.B.4], le fait qu’ils soient de facto aussi leurs évaluateurs peut constituer un problème lorsque le mentor est plus orienté vers la réussite que vers les préoccupations de l’étudiant, lequel peut craindre des conséquences négatives d’une évocation sincère de ses difficultés (Martineau et Vallerand, 2008) et subir un effet Pygmalion négatif (Kumar, 2019). Hormis dans le cas où les mentorés sont en dernière année, il est possible d’avoir recours aux enseignants des années suivantes (qui seront cependant amenés à les évaluer ultérieurement) ou encore de recourir à des enseignants d’autres filières et à des enseignants pensionnés [II.2.B.5]. Toutefois, les enseignants de la filière étant plus au fait de ce qui s’y vit et les étudiants préférant un mentor qu’ils connaissent et avec qui ils ont des intérêts communs (Hayes, 2001), il reste pertinent de choisir les mentors parmi leurs enseignants. Le paramètre prévoit enfin une possibilité d’exclure [II.2.B.6], sur base d’une règle fixée (par exemple, ceux pour lesquels le feedback des étudiants précédents serait négatif), la participation de certains enseignants, ce qui peut être pertinent dans un contexte où la proximité relationnelle peut faire l’objet d’appréhensions (Huart et al., 2022; Virat, 2016).

### 3.2.6. Paramètre II.2.C : Participation à la décision

Il arrive que la direction souhaite décider seule des choix relatifs au mentorat [II.2.C.1]. Une implication renforcée des enseignants étant de nature à favoriser leur engagement dans un dispositif pédagogique innovant (Walkington, 2012), il peut toutefois être pertinent d’inviter ceux-ci à déterminer, en tout [II.2.C.2], ou en partie [II.2.C.3], les paramètres du dispositif auquel ils prennent part.

### 3.2.7. Paramètre II.3.A : Formule d’appariement

La formule aléatoire [II.3.A.1] a dominé la constitution des dyades mentoriales dans le programme POLLEM. Puisqu’il a par ailleurs été montré que les mentorés peuvent regretter un manque de communauté d’intérêts avec leur mentor et que s’en voir imposer un plutôt que de le choisir suscite de l’anxiété (Hayes, 2001), l’appariement peut alternativement se faire sur

base des centres d'intérêts des uns et des autres [II.3.A.2] (Campbell et Campbell, 1997), des préférences émises par les étudiants suite à une présentation des mentors [II.3.A.3] (Weiner et al., 2014) ou d'un « speed dating » [II.3.A.4] (Guse et al., 2016). Il est aussi possible d'ouvrir aux mentors la possibilité de solliciter directement les étudiants qu'ils côtoient et auxquels ils pensent pouvoir être utiles [II.3.A.5]. Dans le contexte de la FWB où la discrimination est strictement réglementée par la Loi, il n'est pas paru opportun de proposer un appariement basé, comme cela se fait outre-Atlantique, sur la nationalité, la langue parlée, l'âge ou encore le genre. Dans le cas du genre, notons en outre que dans l'ES de l'Union Européenne, le genre des enseignants est majoritairement masculin et celui des étudiants, majoritairement féminin (Eurostat, 2017), ce qui créerait un problème d'appariement.

### 3.2.8. Paramètre II.3.B : Moment d'appariement

La dyade mentorale peut se former dès la rentrée académique [II.3.B.1]. Elle peut l'être suite à une activité [II.3.B.2] telle qu'une journée d'accueil ou une séance d'information ou découler d'une évaluation [II.3.B.3] dont le résultat menace la poursuite de l'année (Araque et al., 2009). La crainte d'un manque de concordance entre les personnalités du mentor et du mentoré constituant une barrière chez les mentors (Ehrich et al., 2004), ménager une possibilité de procéder à un nouvel appariement en cours d'année peut être rassurant [II.3.B.4]. Toutefois, cette option devrait être utilisée avec modération, des appariements successifs pouvant réduire les bénéfices du mentorat (DeWit et al., 2016).

## 3.3. Partie III – Déroulement du dispositif

Cette partie affiche trois sous-parties relatives :

- à l'organisation des rencontres (III.1) : fréquence, moments-clés, contrainte, mode, interaction et prise de rendez-vous, abordés aux paramètres III.1.A à F;
- aux contenus des rencontres (III.2), selon qu'ils émergent librement, de manière ascendante ou descendante, comme visualisé aux paramètres III.2.A à C;
- à l'(in)formation des mentors (III.3) en termes de formations, de documents fournis et d'intervisions, choix détaillés aux paramètres III.3.A à C.

### 3.3.1. Paramètre III.1.A : Nombre de rencontres

A des fins d'équité et pour prévenir les craintes d'une surcharge de travail susceptibles de dissuader les enseignants de mentorer (Ehrich, 2004), il est intéressant de fixer un nombre de

rencontres, sans exclure la possibilité d'en ajouter. Si l'on s'appuie sur Kram (1983), qui assigne quatre étapes à la relation mentorale (l'initiation, l'entretien, la séparation et la redéfinition), un nombre minimal de rencontres apparaît nécessaire. Ce nombre peut être défini arbitrairement [III.1.A.1] (par exemple, 5 rencontres par an) et/ou selon un rythme hebdomadaire [III.1.A.2], mensuel [III.1.a.3], bimestriel [III.1.A.4], trimestriel [III.1.A.5] ou encore quadrimestriel [III.1.A.6]. Chong et al. (2020) évoquent des dispositifs où le nombre de rencontres varie d'une par semaine à une par mois en début de relation, pour s'amenuiser ensuite [III.1.A.7], sans toutefois préciser le nombre de rencontres idéal.

### 3.3.2. Paramètre III.1.B : Moments-clés

Les rencontres peuvent se greffer sur des moments-clés de l'année académique. Dans le cas des primants, enchâsser des contacts dans les phases (De Clercq, 2019) de « rencontre » (proche de la rentrée académique) [III.1.B.1], d'« ajustement » et de « stabilisation » de la transition (1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> quadrimestres) [options III.1.B.2 et 3] peut s'avérer judicieux. Le moment idéal pour organiser les rencontres dépend par ailleurs du déroulé du programme de cours, par exemple, avant et/ou après un premier test [III.1.B.4], une session d'examens [III.1.B.5], ou encore un stage [III.1.B.6].

### 3.3.3. Paramètre III.1.C : Caractère contraignant

Sachant participation des étudiants au mentorat variable (Rice et Brown, 1990) et afin d'éviter qu'une défection ne les prive d'un soutien valable ou ne suscite des émotions négatives chez les mentors (Lunsford et al., 2013), il peut être décidé de rendre obligatoire la participation à toutes les rencontres prévues [III.1.C.1] ou à certaines d'entre elles [III.1.C.2], à tout le moins à la première afin qu'une relation soit initiée [III.1.C.3]. Alternativement, puisqu'il arrive que des modalités d'appariement discrétionnaire aient des conséquences négatives sur les mentorés (Ehrich et al., 2003) et puisque l'engagement volontaire est un facteur favorisant la qualité de la relation mentorale (Côté et al., 2019), un caractère facultatif peut être octroyé à toutes les rencontres [III.1.C.4].

### 3.3.4. Paramètre III.1.D : Mode de la rencontre

La littérature rapporte des exemples de mentorat en présentiel [II.1.D.1], en ligne [III.1.D.2] (Tinoco-Giraldo et al., 2020) et en mode hybride [III.1.D.3] (Argente-Linares, et al., 2016). Sachant qu'il peut s'avérer complexe de nouer une relation uniquement à distance, le choix d'un mentorat en ligne peut impacter d'autres paramètres tels que le nombre des rencontres

prévues (Griffith et Miller, 2005). Alternativement, ouvrir la porte à du distanciel ou de l'hybride peut atténuer des difficultés de déplacement ou d'horaire.

### 3.3.5. Paramètre III.1.E : Interaction

Si la littérature recense majoritairement des dispositifs où le mentor rencontre le mentoré sur base individuelle [III.1.E.1], du mentorat de groupe existe aussi (Kroll, 2016). Dans le cas d'un mentorat ouvert à la dimension personnelle de l'étudiant (cf. Partie Finalités), la confidentialité exclut l'organisation de rencontres uniquement en groupe [III.1.E.2]. En fonction de la fréquence ou des contenus (Obura et al., 2011), l'une ou l'autre rencontre en groupe [III.1.E.3] peut cependant avoir sa place.

### 3.3.6. Paramètre III.1.F : La prise de rendez-vous

S'il est possible de laisser l'initiative de la prise de rendez-vous aux étudiants [III.1.F.1], des facteurs agissant sur l'intention de s'engager dans le mentorat (timidité, caractère « imposant » du professeur, etc., Huart et al., 2023) peuvent conduire à préférer en laisser l'initiative aux mentors [III.1.F.2]. Cette option a par ailleurs l'avantage de témoigner de l'investissement des mentors dans le dispositif, lequel influence en retour celui des étudiants (Huart et al., 2023). Les rencontres peuvent alternativement être inscrites à l'horaire des étudiants et des enseignants quand celui-ci leur est communiqué en début de quadrimestre [III.1.F.3]. Le choix du medium utilisé pour prendre rendez-vous est d'importance. Si consulter l'adresse électronique institutionnelle fournie lors de l'inscription fait partie des obligations de l'étudiant [III.1.F.4], d'autres options privées (courriel ou téléphone) peuvent être convoquées [III.1.F.5].

### 3.3.7. Paramètre III.2.A : Contenus des rencontres en libre

#### émergence

Si un accompagnement développemental et une inspiration « rogerienne » – l'influent psychologue Carl Rogers, dans son approche centrée sur la personne, proposait d'accueillir son interlocuteur avec une considération positive inconditionnelle, en lui demandant de quoi il souhaitait parler (Rogers, 1951) – prédominent dans le dispositif de mentorat (Gardiner, 1998), chaque rencontre laissera au mentoré la liberté de parler de ce dont il souhaite [III.2.A.1].

### 3.3.8. Paramètre III.2.B : Contenus partant des étudiants (bottom-up)

Dans le cas où les sujets abordés sont pensés a priori, la préséance donnée aux contenus amenés par les étudiants peut se traduire de deux façons : questionner les mentorés en début d'année sur leurs attentes [III.2.B.1], qu'il convient d'identifier (Stoeger et al., 2021) et tenir un compte-rendu des discussions permettant de reprendre d'une rencontre à l'autre le fil de la conversation [III.2.B.2]. La dernière option peut être facilitée par un outil de reporting, numérique ou non, reprenant les thématiques courantes et facilitant le suivi des échanges.

### 3.3.9. Paramètre III.2.C : Contenus partant des mentors (top-down)

Certains sujets peuvent également être fixés a priori par les mentors. Johnson (2016), par exemple, recommande aux mentors d'initier la relation par la question : « Quel est ton rêve ? ». Le profil disciplinaire, l'expérience professionnelle ou les compétences des mentors [III.2.C.1] peuvent induire des thèmes (par exemple, les motivations sous-tendant le choix d'études). Les services d'aide à la réussite (S.A.R.) des institutions [III.2.C.2] peuvent recommander des sujets dont ils connaissent l'importance (par exemple, consacrer telle rencontre aux perceptions de l'apprentissage, Obura et al., 2011) et le timing adéquat. Le programme d'enseignement [III.2.C.3] influence naturellement la conversation lorsque se profilent ou s'achèvent des évaluations, des travaux ou des stages.

### 3.3.10. Paramètre III.3.A : Formation des mentors

La formation est un catalyseur connu de l'engagement des enseignants dans de nouvelles pratiques pédagogiques (Hannan et al., 1999) et favorise l'excellence des dispositifs de mentorat (Nick et al., 2012). De surcroît, le sentiment d'être suffisamment formé à l'accompagnement stimule l'intention qu'ont les enseignants de devenir mentor (Huart et al., 2022). Ces raisons plaident pour faire de la formation des mentors une part intégrante d'un dispositif de mentorat. Pour les novices, une formation abordant ce que sont le mentorat [III.3.A.1] et les compétences des mentors [III.3.A.2] constitue une première étape cruciale. Chong et al. (2020) souligne, en référence à plusieurs travaux, l'utilité d'une formation relative à la formulation de feedbacks efficaces [III.3.A.3], à la communication [III.3.a.4] ou aux aspects émotionnels du mentorat [III.3.A.5]. Des besoins particuliers pouvant par ailleurs émerger en cours de processus, des thématiques additionnelles à la demande sont parfois nécessaires [III.3.A.6].

### 3.3.11. Paramètre III.3.B : Documents

La GP-MES invite à jauger la pertinence d'une mise à disposition des mentors d'outils informatifs tels qu'un guide succinct des bonnes pratiques du mentorat [III.3.B.1] ou qu'une charte reprenant les principes et valeurs éthiques à respecter [III.3.B.2]. Parce qu'un inconfort des enseignants par rapport à la connaissance précise des programmes d'enseignement constitue un frein à l'intention de devenir mentor (Huart et al., 2022) et parce qu'une compétence du mentor est de concevoir son rôle au sein d'une « constellation » (Vandermaas-Peeler, 2021) de personnes-ressources pour l'étudiant (Johnson, 2016), fournir un annuaire répertoriant l'ensemble des informations et services intra- voire interinstitutionnels [III.3.B.3] vers lesquels rediriger les mentorés en fonction des demandes et besoins (scolaires, sociaux, financiers, psychologiques, médicaux, etc.) peut s'avérer rassurant et utile.

### 3.3.12 Paramètre III.3.C : Intervisions

Processus collaboratif impliquant un groupe de pairs d'une même profession coopérant pour trouver des solutions dans un projet partagé, l'intervision est utilisée dans le mentorat afin d'échanger sur des cas et de co-crée des solutions (Epprecht, 2011). Organisée en petits groupes après chaque rencontre [III.3.C.1], elle fournit l'occasion de discuter des défis et difficultés ressenties (de Meijer et Severiens, 2020). Toutefois, la fréquence peut être plus espacée : mensuelle par exemple [III.3.C.2] ou encore intervenir en fin d'année académique [III.3.C.3] ou à la demande [III.3.C.4].

## 3.4. Partie IV – Evaluation du dispositif

L'importance des paramètres liés à l'évaluation des dispositifs ne peut être sous-estimée pour trois raisons. L'évaluation permet de s'assurer que le dispositif a bel et bien des effets positifs sur les étudiants et est bien vécu par les enseignants. Des résultats de l'évaluation résultent des aménagements pratiques des façons de faire. Enfin, l'évaluation contribue au développement et la pérennisation du mentorat. En effet, il arrive que les mentors aient l'impression d'apporter peu aux mentorés. Les informer des bénéfices rapportés par ces derniers les encourage à continuer et motive de nouveaux enseignants à les rejoindre. De la même manière, rapporter aux étudiants à qui l'on propose le mentorat ce que leurs prédécesseurs en ont dit, contribue à les motiver à y participer. La participation des étudiants renforçant en retour la motivation des enseignants, l'évaluation permet d'inscrire le dispositif dans un cercle vertueux.

### 3.4.1. Paramètre IV.A : Questionnaires-types

Chen et al. (2016) répertorient des instruments de mesure spécialisés, dont le Mentoring Competency Assessment (MCA, Fleming et al., 2013), le Perception of Mentoring Relationships Survey (PMRS, Harris, 2003) et le College Student Mentoring Scale (CSMS, Crisp, 2009). Le premier [IV.A.1] questionne mentors et mentorés sur les compétences du mentor à communiquer efficacement, à clarifier les attentes, à évaluer la compréhension, à aborder la diversité, à promouvoir le développement professionnel et à susciter l'indépendance. Le second [IV.A.2] porte sur les rôles des mentors et des mentorés, et les bénéfices retirés de la relation. Le dernier [IV.A.3] apprécie dans quelle mesure le mentor a été un soutien psychologique et émotionnel, un soutien aux choix relatifs à la poursuite du parcours académique, un soutien en termes de connaissances académiques, ainsi qu'un modèle de référence. Conformément aux finalités cochées dans la Partie I de la grille, ces questionnaires seront convoqués en tout ou en partie.

### 3.4.2. Paramètre IV.B : Apports au mentoré

Dans de nombreuses études, les chercheurs conçoivent un questionnaire ad hoc pour évaluer les construits qui les intéressent [V.B.1 A 17]. Si l'effet du mentorat sur la réussite académique ou la persévérance est régulièrement mesuré (par exemple., Sneyers et De Witte, 2018), d'autres apports sont inspectés. Par exemple, Santos et Reigadas (2002, 2004) ont étudié la fréquence des contacts, la satisfaction des mentorés, leur anxiété et sentiment d'efficacité relatifs à l'ES, la détermination de leurs buts académiques, le niveau académique visé, ainsi que le type de support offert par le mentor. Eby et al. (2008) ont analysé les impacts comportementaux, attitudeux, relationnels, motivationnels, en lien avec la santé et avec le succès. Larose et al. (2005) ont investigué la sécurité perçue par le mentoré dans sa relation avec le mentor. Litsman (2013) a étudié la nature de l'expérience du mentorat en questionnant les mentorés sur le déroulement des premières entrevues, l'enthousiasme suscité par celles-ci, le type de sujets abordés, en quoi le mentorat les a aidés à naviguer dans l'ES et a affecté leurs études et leurs aspirations futures en termes de poursuite académiques et de motivations sous-jacentes.

### 3.4.3 Paramètre IV.C : Questions au mentor

Le MCA (Fleming et al., 2013) invite les mentors à s'auto-évaluer [IV.C.1] quant à leurs forces, faiblesses et besoins éventuels. Listman (2013) interroge les mentors sur leur expérience du mentorat [IV.C.2] comme il le fait pour les mentorés. Les enseignants s'investissant plus dans un projet s'ils sont consultés sur ses aménagements (Walkington, 2012), des pistes d'améliorations [IV.C.3] peuvent de surcroît leur être demandées.

## 4. Application de la GP-MES à un dispositif de mentorat multiforme

Cette partie fait appel à la GP-MES pour opérer une description individuelle et comparée de trois programmes de mentorat mis en œuvre respectivement dans :

- le département des Sciences Informatiques de l'Université de Liège (SI-ULiège);
- la section Sage-Femme de la Haute Ecole Liège Mosan (SF-HELMo);
- l'Ecole Supérieure des Arts Saint-Luc (ESA-SL).

Pour faire voir les traits communs et les contrastes dont le recours à la grille permet la saisie, les études de cas sont présentées sous forme de **descriptions narratives** qui articulent de façon fluide paramètres, options et institutions et commentent le « récapitulatif visuel » qui les suit. Les récapitulatifs se présentent sous la forme de captures des 4 parties de la grille, enrichies de cases cochées en **trois couleurs** (Kieslowski, 1993) dont chacune pointe les options choisies par chacun des partenaires. Les illustrations qui suivent associent le bleu à SI-ULiège, le vert à SF-HELMo et l'orange à ESA-SL.

Avant de d'aborder les études de cas, il est à noter que les programmes ont fait appel aux trois fonctions de la grille (Section 1.2). SI-ULiège et ESA-SL, où aucun dispositif d'accompagnement des étudiants par les enseignants ne préexistait, ont utilisé la grille dans sa fonction « créative » pour développer un dispositif totalement nouveau : les choix d'options opérés pour chacun des paramètres ont permis de donner aux dispositifs leur configuration propre. En SF-HELMo, où préexistait un dispositif d'accompagnement de stage, la grille a soutenu l'aménagement de celui-ci pour qu'il se constitue en un mentorat véritable (fonction « diagnostique/régulatrice »). Quant à la fonction « praxéologique », elle est activée par l'évaluation du programme, conduite à la fin de chaque année chez tous les partenaires. Ce fut par exemple le cas pour un partenaire sur le paramètre « Participation » étudiante, qui a donné lieu à une recherche ciblée révélant une absence d'effet des options « obligatoire/volontaire » (II.1.C1/C2) sur l'intérêt porté par les répondants au dispositif de mentorat.

### 4.1. Des finalités identiques : le cadre commun du POLLEM

Le récapitulatif visuel (Tableau 2) fait voir que les configurations relatives aux finalités sont alignées en tous points (les options cochées le sont trois fois). La raison en est que ces finalités ont été fixées par la feuille de route du projet, validée au départ par tous les partenaires et par le bailleur de fonds. D'entrée de jeu, elle prévoit que le celui-ci, s'adressant à des étudiants de première année, mette l'accent sur les modèles d'intégration académique et sociale et de soutien social de Jacobi (1991) ainsi que sur le soutien psychologique, le soutien à la définition des buts

et des parcours académique et professionnel et le modèle de référence de Nora et Crisp (2007), illustrant ainsi la pluralité des fonctions pointée par Gershenfeld (2014). Enfin, faisant écho aux travaux de Malen et Brown (2020), le POLLEM soutient le succès académique, professionnel et personnel de l'étudiant.

Tableau 2. Récapitulatif des finalités

<b>GP-MES : Grille de Paramétrage du Mentorat en Enseignement Supérieur</b>		
<b>I. FINALITES DU MENTORAT</b>		
<i>A. Finalités selon Jacobi</i>	<i>B. Finalités selon Nora et Crisp</i>	<i>C. Dimensions</i>
1. Engagement dans l'apprentissage 2. Intégration académique et sociale <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3. Soutien social <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 4. Soutien développemental	1. Soutien psychologique <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 2. Soutien à la définition des buts et parcours académique/professionnel <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3. Soutien à l'acquisition de connaissances académiques 4. Modèle de référence <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	1. Académique <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 2. Professionnelle <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3. Personnelle <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>

## 4.2. Une composition multiforme des dyades mentoriales

Le choix d'implémenter le POLLEM à l'échelle de l'institution ou des filières a été guidé, pragmatiquement, par le nombre d'étudiants inscrits dans les institutions (Tableau 3). L'ESA-SL comptant au total un millier d'étudiants, elle a choisi un dispositif concernant l'ensemble des filières. HELMo et l'ULiège, comptant respectivement près de 8 et 28 fois plus d'étudiants, ont opté pour un développement par les filières, lesquelles déterminaient chacune leur paramétrage.

Le ciblage des étudiants de première année a été imposé à tous les partenaires du POLLEM. En SF-HELMo, les étudiants – une centaine en première année – gardent leur mentor jusqu'à la diplomation. Le mentorat y est obligatoire. Ce choix est motivé par la conviction (basée sur l'expérience du dispositif préexistant) que les primants ne s'investissent pas dans un dispositif facultatif par méconnaissance des exigences de l'ES. Il garantit un taux de participation de 100%. A l'ESA-SL, les ressources humaines limitées ont initialement conduit à restreindre l'accès au mentorat aux primants en situation d'échec à l'issue du premier quadrimestre qui le souhaitent, avec deux inconvénients : priver les bénéficiaires d'une aide à la transition et cibler des étudiants qui, déjà désinvestis, ne souhaitent pas toujours participer. Une régulation a été apportée : le POLLEM est désormais proposé à tous, sur base volontaire, en début d'année avant d'être à nouveau proposé aux étudiants en échec à la session de janvier. En SI-ULiège, le mentorat était initialement organisé pour tous les primants (environ quatre-vingts). Dans le

souci de fournir à tous les mêmes chances et d'éviter que certains étudiants participent et d'autres non – ce que favorise la participation obligatoire – tout en conservant les valeurs de liberté et d'autonomie de l'université, la participation y était partiellement obligatoire pour tous, ce qui a posé une difficulté majeure développée dans la section 4.3.

Dans un contexte où la charge enseignante est lourde, il n'est pas évident d'encourager les enseignants à mentorer. SF-HELMo valorise la charge mentorale par une rétribution salariale qui autorise la direction, qui considère l'accompagnement bienveillant comme inhérent aux fonctions enseignantes, de désigner mentors tous les enseignants de la filière. En SI-ULiège, la participation des enseignants, vivement encouragée par la direction, reste sur base volontaire. Une majorité d'enseignants a accepté de participer. A l'ESA-SL, la participation des enseignants, volontaire également, est stimulée par l'organisation systématique de formations. Un petit nombre d'enseignant participent. Dans les deux derniers cas, pour favoriser la participation d'enseignants non rémunérés pour cette charge de travail supplémentaire, les mentors ont été consultés pour formaliser le dispositif.

L'appariement s'opère sur base aléatoire chez les trois partenaires car, ayant lieu en début d'année, étudiants et enseignants ne se connaissant pas. Lorsqu'à l'ESA-SL, où le nombre d'étudiants est restreint, le mentorat est à nouveau proposé au second quadrimestre, il est permis aux mentors de solliciter les étudiants qu'ils pensent pouvoir accompagner efficacement.

### Tableau 3. Récapitulatif des dyades mentorales

## II. COMPOSITION DE LA DYADE MENTORALE

1. Mentorés (étudiants)		
<i>A. Étendue</i>	<i>B. Ciblage</i>	<i>C. Participation</i>
1. Institution <input checked="" type="checkbox"/> 2. Faculté / Groupe de filières 3. Filière d'enseignement <input checked="" type="checkbox"/>	1. Tous <input checked="" type="checkbox"/> 2. Selon le nombre des mentors 3. Selon l'année d'études, le niveau d'expérience des étudiants (de primants à doctorants) <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 4. Selon un profil à risque (moyenne au lycée, lacune dans une matière, réorientation tardive, échec à un 1 <sup>er</sup> test...) <input checked="" type="checkbox"/>	1. Obligatoire au moins partielle (cf. III.1.C) <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 2. Volontaire <input checked="" type="checkbox"/>
2. Mentors (enseignants)		
<i>A. Valorisation</i>	<i>B. Sélection</i>	<i>C. Participation à la décision</i>
1. Encouragement de la direction <input checked="" type="checkbox"/> 2. Heures rétribuées <input checked="" type="checkbox"/> 3. Formations (cf. III.3.A) <input checked="" type="checkbox"/> 4. Valorisation symbolique	1. Tous <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 2. Désignés <input checked="" type="checkbox"/> 3. Volontaires <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 4. Leurs enseignants <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 5. D'autres enseignants (enseignants d'autres années de la filière, enseignants d'une autre filière, enseignants retraités) <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 6. Restriction	1. Non <input checked="" type="checkbox"/> 2. Tout 3. Partiellement <input checked="" type="checkbox"/>
3. Appariement		
<i>A. Formule</i>	<i>B. Moment</i>	
1. Aléatoire <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 2. Centres d'intérêts communs 3. Choix du mentoré 4. Speed dating 5. Sollicitation du mentor <input checked="" type="checkbox"/>	1. Rentrée académique <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 2. Suite à une activité 3. Suite à une évaluation <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 4. Nouvel appariement en cours d'année	

### 4.3. Des déroulements adaptés aux contextes

Pour limiter la surcharge des mentors, les trois partenaires ont opté pour un nombre limité de rencontres (de 3 à 5, Tableau 4). Si les rencontres s'organisent toute l'année académique autour de moments-clés généralement similaires eu égard à l'organisation en quadrimestres de l'ES en FWB, des variantes s'observent. A l'ESA-SL, initialement, les rencontres débutaient après la première session d'examens, ce qui a été modifié (voir section 3.2.). En SI-ULiège et SF-HELMo, la première rencontre a lieu dans la foulée de rentrée académique, les autres s'étalent

sur les quadrimestres notamment autour, respectivement, d'une mini-session organisée en novembre et d'un premier stage en hôpital.

Le caractère contraignant des rencontres fait écho au mode de participation des étudiants. En SF-HELMo, toutes les séances sont obligatoires, aussi les mentorés participent-ils tous à la totalité du dispositif. A l'ESA-SL, toutes les séances sont facultatives et la participation, variable. Lorsqu'en SI-ULiège, le mentorat était organisé pour tous les primants, la première rencontre était obligatoire et les suivantes, facultatives. Ce choix était motivé par le souhait d'amener tous les étudiants, même les plus impressionnés par les professeurs d'université, à initier une relation mentorale, tout en respectant ensuite l'indépendance chère au système universitaire. L'inconvénient de cette formule est que les mentorés ont déserté les rencontres facultatives, conduisant les mentors à se demander ce qu'ils avaient fait, lors de la première rencontre, pour les dissuader de revenir ! La motivation des mentors en fut tant impactée que le dispositif aurait été abandonné en l'absence d'options alternatives et du retour d'expérience d'autres formalisations qui ont conduit à une régulation. Les rencontres sont désormais toutes facultatives pour les mentorés qui se portent volontaires en début d'année et toutes obligatoires pour les étudiants ayant échoué à la mini-session de novembre.

A l'exception de la période de confinement liée à la COVID-19, les trois partenaires ont opté pour des rencontres en présentiel, les mentors les ayant unanimement jugées plus propices à l'établissement d'une relation de qualité.

La définition et les finalités du POLLEM insistant sur l'accompagnement de l'étudiant dans ses trois dimensions (académique, professionnelle et personnelle), il est imposé à tous les partenaires d'organiser au moins une rencontre individuelle, afin que l'étudiant puisse aborder la dimension personnelle en toute confidentialité. En SF-HELMo, où tous les étudiants sont mentorés, le dispositif inclut une rencontre individuelle, les autres ont lieu en groupe. À l'ESA-SL, où l'on compte un ou deux mentorés par mentor, les rencontres individuelles se sont naturellement imposées. En SI-ULiège, la possibilité d'organiser l'une ou l'autre rencontre en groupe est laissée au libre choix du mentor. Certains ont opté pour une première rencontre collective afin de mettre les étudiants à l'aise, d'autres, pour une rencontre groupale conviviale plus tardive.

En SF-HELMo, où les rencontres sont à l'horaire, aucune prise de rendez-vous n'est nécessaire. A l'ESA-SL, les rendez-vous se prennent tant à l'initiative du mentor que du mentoré, par des moyens divers (courriel institutionnel ou privé, téléphone), choix motivé par le constat que les étudiants ne relèvent pas nécessairement leurs courriels institutionnels. En SI-ULiège, les rendez-vous sont proposés par les mentors via le mél institutionnel de l'étudiant, dont le relevé régulier est considéré comme faisant partie du métier d'étudiant. Ce choix impacte la participation : les étudiants ayant raté la première invitation n'osent pas répondre aux suivantes.

Chez les trois partenaires, les sujets abordés émergent tantôt librement, tantôt sur base du compte-rendu de la rencontre précédente ou encore, selon les compétences du mentor et l'organisation du programme (tests, travaux, stage, etc.). En SI-ULiège, un outil de reporting avec rubriques, supposé faciliter la prise de note des mentors, a eu l'inconvénient de nuire à la spontanéité des échanges par son assimilation erronée à une check-list de sujets à aborder. Son usage a été délaissé.

Le POLLEM impose que tous les mentors suivent une formation sur le mentorat et les compétences du mentor. S'y ajoutent des formations complémentaires. La triple charge enseignement – recherche – service à la communauté des enseignants universitaires ne permet pas aux mentors de SI-ULiège de participer à ces dernières. En SF-HELMo, où les mentors sont rémunérés pour leurs heures prestées, la participation aux formations supplémentaires s'est limitée à celle portant sur la communication. A l'ESA-SL, où la participation est valorisée par l'accès aux formations, les mentors ont assisté à des formations portant sur la pratique du feedback, la communication, les émotions, le développement neuro-affectif des jeunes de moins de 25 ans, l'estime de soi, le déni et l'accompagnement des étudiants LGBTQIA+.

Pour outiller leurs mentors, l'ensemble des partenaires leur fournit un annuaire des services d'aide aux étudiants au sein de l'institution. L'ESA-SL leur fournit également un guide de bonnes pratiques. Tous les partenaires ont opté pour l'intervision, organisée à un rythme variable selon la disponibilité des enseignants.

Tableau 4. Récapitulatif des déroulements du dispositif

### III. DÉROULEMENT DU DISPOSITIF

<b>1. Organisation des rencontres</b>		
<i>A. Nombre – Rythme</i>	<i>B. Moments-clés</i>	<i>C. Caractère contraignant</i>
1. N = _____ <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 2. Hebdomadaire 3. Mensuel 4. Bimestriel 5. Trimestriel 6. Quadrimestriel 7. Rapprochées au début, espacées ensuite	1. Rentrée académique <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 2. 1 <sup>er</sup> quadrimestre <input checked="" type="checkbox"/> 3. 2 <sup>ème</sup> quadrimestre <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 4. Premier test <input checked="" type="checkbox"/> 5. 1 <sup>ère</sup> – 2 <sup>ème</sup> session <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 6. Stage <input checked="" type="checkbox"/>	1. Toutes obligatoires <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 2. _____ rencontres obligatoires 3. 1 <sup>ère</sup> rencontre obligatoire <input checked="" type="checkbox"/> 4. Toutes facultatives <input checked="" type="checkbox"/>
<i>D. Mode de la rencontre</i>	<i>E. Interaction</i>	<i>F. Prise de rendez-vous</i>
1. Présentiel <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 2. Distanciel 3. Hybride	1. Individuelle <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 2. Collective <input checked="" type="checkbox"/> 3. Selon la séance <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	1. Initiative du mentoré <input checked="" type="checkbox"/> 2. Initiative du mentor <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3. Inscription à l'horaire <input checked="" type="checkbox"/> 4. Courriel institutionnel <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 5. Courriel privé, téléphone <input checked="" type="checkbox"/>
<b>2. Contenus des rencontres</b>		
<i>A. Libre émergence</i>	<i>B. Bottom-up</i>	<i>C. Top-down</i>
1. De quoi souhaitez-vous parler? <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	1. Enquête attentes/besoins 2. Compte-rendu (outil de reporting) <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	1. Compétences du mentor <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 2. Expérience des S.A.R. 3. Programme <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
<b>3. (In)Formation des mentors</b>		
<i>A. Formations</i>	<i>B. Documents</i>	<i>C. Intervisions</i>
1. Le mentorat <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 2. Compétences du mentor <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3. Pratique du feedback <input checked="" type="checkbox"/> 4. Communication <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 5. Aspects émotionnels <input checked="" type="checkbox"/> 6. À la demande <input checked="" type="checkbox"/>	1. Guide des bonnes pratiques <input checked="" type="checkbox"/> 2. Charte éthique 3. Annuaire <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	1. Après chaque rencontre 2. Mensuelles <input checked="" type="checkbox"/> 3. En fin d'année académique <input checked="" type="checkbox"/> 4. À la demande <input checked="" type="checkbox"/>

#### 4.4. Des évaluations principalement communes

Le récapitulatif de cette partie de la grille révèle visuellement l'évaluation commune à toutes les institutions, menée chaque année par le comité de pilotage du programme. Elle a porté, côté mentorés, sur la satisfaction, l'anxiété, le soutien ou l'impact perçus, la sécurité relationnelle, l'expérience du mentorat au sens large et, côté mentors, sur leur expérience du mentorat et les

pistes d'améliorations. Seul un partenaire a choisi d'y ajouter des dimensions propres (Tableau 5). Les résultats des évaluations font l'objet d'articles en cours de rédaction.

Tableau 5. Récapitulatif des évaluations

IV. ÉVALUATION			
A. Questionnaires types	B. Apports au mentoré		C. Questions au mentor
1. MCA 2. PMRS 3. CSMS	1. Réussite ✓ 2. Persévérance ✓ 3. Fréquence des contacts 4. Satisfaction ✓✓✓ 5. Anxiété ES ✓✓✓ 6. Auto-efficacité ✓ 7. Définition des buts académiques 8. Niveau académique visé	9. Type de support ✓✓✓ 10. Impacts comportementaux 11. Impacts attitudeaux 12. Impacts relationnels 13. Impacts motivationnels ✓✓✓ 14. Impacts sur la santé 15. Impact sur le succès ✓✓✓ 16. Sécurité relationnelle ✓✓✓ 17. Expérience du mentorat ✓✓✓	1. Auto-évaluation 2. Expérience du mentorat ✓✓✓ 3. Pistes d'améliorations ✓✓✓

## 6. Conclusion

Toute équipe pédagogique qui réfléchit à la meilleure façon de (re)concevoir un programme de mentorat en ES se retrouve confrontée à un éventail de possibilités. Très vite, elle ressentira le besoin d'un outil conceptuel prêt à l'emploi pour guider ses choix sur un certain nombre de paramètres. Le présent article a inventorié ces éléments configurables dans une grille formalisée. Appuyer sa réflexion et son action sur un tel facilitateur, enraciné dans la littérature et l'expérience, peut faire une différence en termes de temps, pertinence, transparence de décision, tous traits qui caractérisent une pratique pédagogique éclairée. La GP-MES ne prétendant pas à l'exhaustivité des paramètres, on peut espérer que sa circulation au-delà de son contexte d'émergence contribuera en retour à sa mise à l'épreuve et à son enrichissement, au bénéfice d'étudiants, d'enseignants et d'institutions (Johnson, 2016) qui, à côté des nécessaires développements numériques, tireront aussi parti des développements relationnels (Felten et Lambert, 2020) ouverts par le mentorat formel.

### Références bibliographiques

Anderson, L. et Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Addison Wesley Longman, Inc.

- Araque, F., Roldán, C. et Salguero, A. (2009). Factors influencing university drop out rates. *Computers & Education*, 53(3), 563-574. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.03.013>
- Argente-Linares, E., Pérez-López, M. C. et Ordóñez-Solana, C. (2016). Practical experience of blended mentoring in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(5), 399-414. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1273449>
- Basque, J., et Lundgren-Cayrol, K. (2002). Une typologie des typologies des applications des TIC en éducation. *Sciences et techniques éducatives*, 9, 263-289. <https://telearn.hal.science/hal-00190671/>
- Bloom, B., Engelhart, M., Furst, E., Hill, W. et Krathwohl, D. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Dans *Handbook 1: Cognitive domain* (p. 1103-1133). Longman.
- Boser, U., Wilhelm, M. et 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>
- Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brunet, S., Dujardin, C., Louis, V., O'Dorchai, S. et Dehon, C. (2021). Les réformes de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles à l'heure de l'évaluation. *Dynamiques Régionales - IWEPS*, 11, 1-90.
- Cadière, J. (2017). Praxéologie et connaissances, *Forum*, 4, 77-84. <http://doi.org/10.3917/forum.hs01.0077>
- Campbell, T. et Campbell, D. (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>
- Carter, J. W., et Youssef-Morgan, C. M. (2019). The positive psychology of mentoring: A longitudinal analysis of psychological capital development and performance in a formal mentoring program. *Human Resource Development Quarterly*, 30(3), 383-405. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21348>
- Chen, Y., Watson, R. et Hilton, A. (2016). A review of mentorship measurement tools. *Nurse Education Today*, 40, 20-28. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.01.020>
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE bulletin*, 3, 2-6. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282491.pdf>

- Chong, J. Y., Ching, A. H., Renganathan, Y., Lim, W. Q., Toh, Y. P., Mason, S. et 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. et Bolduc, G. (2019). Le nouveau programme formel de mentorat du Collège québécois des médecins de famille. *Canadian Family Physician*, 65(11), 475-480. <https://www.cfp.ca/content/65/11/e475>.
- Crisp, G. (2009). Conceptualization and initial validation of the College Student Mentoring Scale (CSMS). *Journal of College Student Development*, 50(2), 177-194. <https://doi:10.1353/csd.0.0061>
- De Clercq, M. (2019). L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 116. <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/issue/view/4523>
- De Meijer, L. et Severiens, S. (2020). *Mentoring Urban Talent in The Netherlands*. [Mentoring-Urban-Talent De-Meijer-Severiens\\_final-report \(2\).pdf](#)
- DeWit, D. J., DuBois, D., Erdem, G., Larose, S., et Lipman, E. L. (2016). The role of program-supported mentoring relationships in promoting youth mental health, behavioral and developmental outcomes. *Prevention Science*, 17(5), 646-657. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0663-2>
- Dolan, E. et Johnson, D. (2009). Toward a holistic view of undergraduate research experiences: An exploratory study of impact on graduate/postdoctoral mentors. *Journal of Science Education and Technology*, 18, 487-500. <https://doi.org/10.1007/s10956-009-9165-3>
- Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T. et Du Bois, D. L. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, 72(2), 254-267. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.005>
- Ehrich L. C., Hansford, B. et Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 518-540. <https://doi.org/10.1177/0013161X04267118>
- Ehrich, L. C., Hansford, B. et Tennent, L. (2003). Educational mentoring: Is it worth the effort? *Education Research and Perspectives*, 30(1), 42-75. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.200311740>
- Eiselen, R. et Geyser, H. (2003). Factors distinguishing between achievers and at risk students: a qualitative and quantitative synthesis: research in higher education. *South African Journal of Higher Education*, 17(2), 118-130. <https://hdl.handle.net/10520/EJC36990>

Epprecht, C. (2011). 22 'Intervision': a group-based peer-supervision project by EMCC Switzerland. Dans T. Bachkirova, P. Jackson et D. Clutterbuck (dir.), *Coaching and mentoring supervision: Theory and practice: The complete guide to best practice* (p. 265-272). Open University Press.

Eurostat (2017). *Statistiques sur l'enseignement supérieur*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:Statistiques sur l%27enseignement sup%C3%A9rieur&oldid=145084](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:Statistiques_sur_l%27enseignement_sup%C3%A9rieur&oldid=145084)

Felten, P. et Lambert, L. (2020). *Relationship-Rich Education: How Human Connections Drive Success in College*. Johns Hopkins University Press.

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

Fleming, M., House, M. S., Shewakramani, M. V., Yu, L., Garbutt, J., McGee, R., Kroenke, K., Abedin, Z. et Rubio, D. M. (2013). The mentoring competency assessment: validation of a new instrument to evaluate skills of research mentors. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 88(7), 1002. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e318295e298>

Friberg, J. et McKinney, K. (2019). *Applying the scholarship of teaching and learning beyond the individual classroom*. Indiana University Press.

Galdiolo, S., Nils, F. et Vertongen, G. (2012). Influences indirectes de l'origine sociale sur la réussite académique à l'Université. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 41(1), 125-150. <https://doi.org/10.4000/osp.3723>

Gardiner, C. (1998). Mentoring: Towards a Professional Friendship. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 6, 77-84, <https://doi.org/10.1080/0968465980060107>

Geraci, S. A. et Thigpen, S. C. (2017). A review of mentoring in academic medicine. *The American Journal of the Medical Sciences*, 353(2), 151-157. <https://doi.org/10.1016/j.amjms.2016.12.002>

Gershenfeld S. A. (2014). Review of undergraduate mentoring programs. *Review of Educational Research*, 84(3), 365-391. <https://doi.org/10.3102/0034654313520512>

Griffiths, M. et Miller, H. (2005). E-mentoring: Does it have a place in medicine? *Postgraduate Medical Journal*, 81(956), 389–390. <https://doi.org/10.1136/pgmj.2004.029702>

Guse, J., Schweigert, E., Kulms, G., Heinen, I., Martens, C. et Guse, A. H. (2016). Effects of mentoring speed dating as an innovative matching tool in undergraduate medical education: A mixed methods study. *PLoS One*, 11(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0147444>.

Hannan, A. et Silver, H. (2000). *Innovating in Higher Education: Teaching, Learning and Institutional Cultures*. Open University Press, Philadelphia.

Hannan, A., English, S. et 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>

Harris, S. M. (2013). Development of the perceptions of mentoring relationships survey: A mixed methods approach. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 7(1), 83-95. <https://doi.org/10.5172/mra.2013.7.1.83>

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., Detroz, P., Martynow, N., Charbaut, C., Malengrez, D., Vierset, V., Lambert, I., Gabriel, L., Vieujean, A-C., Compère, F. et 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., Martynow, N., Malengrez, D., Compère, F., Charbaut, C., et Verpoorten, D. (2023). Freshmen's intention to engage in faculty mentoring: applying the theory of planned behavior. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 31(5), 574-596, <https://doi.org.10.1080/13611267.2023.2265860>

Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'growth for both' mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771-783. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.749415>

Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505-532. <https://doi.org/10.3102/00346543061004505>

Johnson, W. B. (2016). *On being a mentor: A guide for higher education faculty*. Routledge.

Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60-70. [file:///C:/Users/u179920/Downloads/article\\_29544.pdf](file:///C:/Users/u179920/Downloads/article_29544.pdf)

- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management journal*, 26(4), 608-625. <https://doi.org/10.5465/255910>
- 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. [http://doi.org/10.4103/cjhr.cjhr\\_134\\_18](http://doi.org/10.4103/cjhr.cjhr_134_18)
- Langevin, L. (2009). Accompagnement pédagogique : une expertise à développer. Dans D. Bédard et Béchard, J.-P. *Innover dans l'enseignement supérieur* (pp. 139-150). Presses Universitaires de France.
- Larose, S., Cyrenne, D., Garceau, O., Harvey, M., Guay, F. et Deschênes, C. (2009). Personal and social support factors involved in students' decision to participate in formal academic mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 74 (1), 108-116. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.11.002>
- Larose, S., Tarabulsy, G. et Cyrenne, D. (2005). Perceived autonomy and relatedness as moderating the impact of teacher-student mentoring relationships on student academic adjustment. *Journal of Primary Prevention*, 26(2), 111-128.
- Leclercq, D. & Poumay, M. (2005). *The 8 learning Events Model. Release 2005*. LabSET, University of Liège. <http://www.labset.net/media/prod/8LEM.pdf>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin.
- Listman, J D., (2013). Nature of Deaf Mentoring Dyads: Role of Subjugated Knowledge. *Education Doctoral*. [https://fisherpub.sjfc.edu/education\\_etd/149](https://fisherpub.sjfc.edu/education_etd/149)
- Lunsford, L. G., Baker, V., Griffin, K. A. et 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. et Brown, T. M.(2020). What matters to mentees: Centering their voices. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 28(4), 480-497. <https://doi.org/10.1080/13611267.2020.1793086>
- Martineau, S. et 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. [https://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site\\_FPEQ/8\\_files/06\\_vallerand.pdf](https://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/8_files/06_vallerand.pdf)

Miller, G.A. (1956). The magical number seven, plus or minus two. *Psychological Review*, 63, 81-97.

Mouhib, L. (2018). *Réussir ses études. Quels parcours? Quels soutiens? : Parcours de réussite dans le premier cycle de l'enseignement supérieur-Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014-2017.* <https://www.ares-ac.be/images/publications/etudes/ARES-Reussir-ses-etudes-2018-rapport-complet.pdf>

Mullen, C. (2007). Naturally occurring student–faculty mentoring relationships: a literature review. Dans T.D. Allen et L.T. Eby (dir.), *The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach* (p. 119-138). Wiley-Blackwell.

Mullen, C. et Klimaitis, C. (2021). Defining mentoring: a literature review of issues, types, and applications. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 19-35. <https://doi.org/10.1111/nyas.14176>

National Center for Education Statistics NCES (2021). *Characteristics of Postsecondary Faculty.* <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/csc/postsecondary-faculty>

Nick, J., Delahoyde, T., Del Prato, D., Mitchell, C., Ortiz, J., Ottley, C., Young, P., Cannon, S.B., Lasater, K., Reising, D. et Siktberg, L. (2012). Best practices in academic mentoring: A model for excellence. *Nursing Research and Practice*, 2012(1), 937906. <https://doi.org/10.1155/2012/937906>

Nora, A. et Crisp, G. (2007). Mentoring students: conceptualizing and validating the multi-dimensions of a support system. *Journal of College Student Retention: Research, Theory et Practice*, 9(3), 337-356. <https://doi.org/10.2190/CS.9.3.e>

Obura, T., Brant, W. E., Miller, F. et Parboosingh, I. J. (2011). Participating in a community of learners enhances resident perceptions of learning in an e-mentoring program: Proof of concept. *BMC Medical Education*, 11, 3. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-11-3>

Perry J. (1999). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme.* Jossey-Bass.

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. et Oger, L. (2012). *Comment favoriser la présence et la participation active des étudiants aux dispositifs d'aide à la réussite.* Communication au colloque AIPU 2012, Trois-Rivières, Canada. <http://hdl.handle.net/2078.1/111186>

- Ragins, B. et Cotton, J. (1999). Mentor functions and outcomes: a comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 84(4), 529-550. <https://ellenensher.com/wp-content/uploads/2013/06/Ragins-Cotton-1999-JAP-FormalInformal-Mentoring.pdf>
- Rice, M. et Brown, R. (1990). Developmental factors associated with self-perceptions of mentoring competence and mentoring needs. *Journal of college student development*, 31(4), 293–299.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice*. Houghton Mifflin.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. Dans E. Rosch et B. Lloyd (dir.), *Cognition and Categorization*. Lawrence Erlbaum.
- Sandvik, J., Saouma, R., Seegert, N. et Stanton, C. T. (2021). Should workplace programs be voluntary or mandatory? Evidence from a field experiment on mentorship. *National Bureau of Economic Research*, w29148. <https://www.nber.org/papers/w29148>
- Santos, S. et Reigadas, E. (2004). Understanding the Student-Faculty Mentoring Process: Its Effects on At-Risk University Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory et Practice*, 6(3), 337–357. <https://doi.org/10.2190/KGVC-7218-DPER-RMBC>
- Shulman, L. S. (2002). Making differences: A table of learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 34(6), 36-44.
- Smith, B. (2013). *Mentoring at-risk students through the hidden curriculum of higher education*. Lexington Books.
- Sneyers, E. et De Witte, K. (2018). Interventions in higher education and their effect on student success: a meta-analysis. *Educational Review*, 70(2), 208-228. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1300874>
- Steiner, G. (2003). *Maîtres et disciples*. Paris : Gallimard.
- Stoeger, H., Balestrini, D. P. et Ziegler, A. (2021). Key issues in professionalizing mentoring practices. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 5-18. <https://doi.org/10.1111/nyas.14537>
- Tinoco-Giraldo, H., Torrecilla Sanchez, E. M. et García-Peñalvo, F. J. (2020). E-mentoring in higher education: A structured literature review and implications for future research. *Sustainability*, 12(11), 4344. <https://doi.org/10.3390/su12114344>

Vandermaas-Peeler, M., & Moore, J. (2022). *Mentoring for learner success: Defining mentoring relationships*. Center for Engaged Learning (blog), Elon University. <https://www.centerforengagedlearning.org/mentoring-for-learner-success-defining-mentoring-relationships>.

Verpoorten, D., Leduc, L., Mohr, A., Marichal, E., Duchâteau, D. et Detroz, P. (2019). “Feedback First year” – A critical review of the strengths and shortcomings of a collective pedagogical project. Dans J. Friberg et K. McKinney (dir.), *Applying the Scholarship of Teaching and Learning Beyond the Individual Classroom* (p.162-181). Indiana University Press. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/206782>

Verpoorten, D., Poumay, M., et Leclercq, D. (2007). The eight learning events model: A pedagogic conceptual tool supporting diversification of learning methods. *Interactive Learning Environments*, 15(2), 151-160. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/10129>

Virat, M. (2016). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents: revue des études longitudinales et perspective de l’attachement. *Revue de Psychoéducation*, 45(2), 405-430. <https://doi.org/10.7202/1039055ar>

Walkington, J. (2012). A process of curriculum change in engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 27(2), 133-148. <https://doi.org/10.1080/03043790210129603>

Wang, S., Noe, R., A., Wang, A-M. et Greenberger, D., B. (2009). What affects willingness to mentor in the future? An investigation of attachment styles and mentoring experiences? *Journal of Vocational Behavior*, 74(3), 245-256. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.002>

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