

Former les enseignants à la pratique du mentorat :

L'exemple du programme ACCES (ACCompagnement par des Enseignants du Secondaire)

Simon Larose, Stéphane Duchesne, Diane Cyrenne,

Geneviève Boisclair Châteauvert et Catherine Cliche

Université Laval

Résumé

Le mentorat scolaire formel implique de jumeler un adulte ou un pair du milieu scolaire à un élève ayant des besoins particuliers. Cette pratique de prévention est de plus en plus répandue dans les écoles un peu partout à travers le monde. En dépit de sa popularité, on ne connaît pas très bien ses fondements, mécanismes d'action et effets sur le développement des élèves. Ces thèmes seront abordés dans le présent chapitre et illustrés à travers la description d'un nouveau programme de mentorat scolaire (ACCES : ACCompagnement par des Enseignants du Secondaire) qui a été développé en étroite collaboration avec 15 écoles secondaires de la région de Québec. ACCES mise sur une formation initiale et continue des enseignants et poursuit deux objectifs complémentaires : 1) enrichir les compétences d'intervention des enseignants qui pratiquent le mentorat scolaire et 2) aider les élèves à risque qu'ils accompagnent à bien s'adapter à la transition de l'école primaire vers l'école secondaire en développant leur autonomie et leur attachement au milieu scolaire. Notre intention première en écrivant ce chapitre a été de fournir à ceux et celles qui s'investissent chaque année dans la pratique du mentorat scolaire formel des orientations d'action qui reposent sur des données fiables et probantes de la recherche. Le chapitre se conclut par une présentation des effets du programme ACCES sur les dispositions d'apprentissage des élèves et des mécanismes d'action qui ont pu opérer dans l'explication de ces effets.

1. Introduction

Les recherches récentes sur le mentorat informel indiquent que les adolescents sont nombreux à identifier des enseignants du secondaire comme des personnes significatives dans leur réseau social, et que la présence et le soutien de ces enseignants contribuent à la qualité de leur intégration sociale et scolaire (Black, Grenard, Sussman, & Rohrbach, 2010). Sur la base de ces connaissances, plusieurs écoles secondaires ont implanté des programmes de mentorat scolaire impliquant le jumelage d'un enseignant d'expérience à un ou quelques élèves à risque (Holt, Bry, & Johnson, 2008; Chan et al., 2013). Bien que ces initiatives soient très encourageantes, elles sont souvent limitées en raison de la pauvreté des formations et supervisions mises en place pour les enseignants et du peu de connaissance des mécanismes et impacts de ces initiatives.

Dans ce contexte, nous avons entrepris au cours des dernières années, un vaste projet d'intervention et de recherche qui vise les quatre objectifs suivants : 1) former des enseignants-ressources¹ du secondaire à la fonction de mentor; 2) superviser leur travail dans le contexte de l'accompagnement individualisé d'élèves à risque pendant la transition primaire-secondaire; 3) identifier les conditions d'efficacité de ce type d'intervention; 4) évaluer les retombées à court et à long termes de l'intervention sur les pratiques enseignantes des enseignants-ressources et l'adaptation des élèves à risque qu'ils accompagnent. De ce projet est né le programme ACCES (Accompagnement par des Enseignants du Secondaire). Ce programme de mentorat scolaire a été implanté pour une première fois en 2012-2013, 2013-2014 et 2014-2015 dans 15 écoles secondaires de la région de Québec. Il a impliqué la formation et la supervision de 30 enseignants-ressources qui ont agi comme mentors auprès

¹ Depuis 2006, les commissions scolaires gèrent une enveloppe budgétaire qui permet d'alléger la tâche d'un enseignant d'expérience (maximum de 50%) afin que ce dernier agisse comme enseignant-ressource (ER) auprès d'élèves à risque. Trois fonctions sont dévolues à l'ER: 1) offrir un accompagnement individualisé aux élèves et les aider à trouver des solutions à leurs problèmes, 2) accompagner et soutenir les autres enseignants dans l'appropriation de pratiques pédagogiques favorables à la prévention du décrochage et 3) travailler en concertation avec les autres intervenants de l'école impliqués auprès de l'élève à risque (ex., psychoéducateurs et psychologues). En 2009, le MELS estimait à 1886 le nombre d'ER œuvrant dans les différentes écoles secondaires du Québec, dont 141 dans la région de la Capitale-Nationale (MELS, 2010).

de 120 élèves à risque pendant toute leur première année d'études au secondaire. Des initiatives locales inspirées du programme ACCES se poursuivent actuellement dans plusieurs écoles du Québec.

Dans ce chapitre, nous décrivons les fondements théoriques et empiriques du programme ACCES. Nous définissons les modalités de formation, de supervision et d'accompagnement opérant dans ce programme et établissons des parallèles avec les connaissances scientifiques sur les pratiques exemplaires dans le domaine du mentorat scolaire. Nous présentons quelques résultats d'évaluation du programme ACCES et discutons les implications pratiques et scientifiques de ces résultats.

2. Définition du mentorat scolaire formel

Le mentorat scolaire formel chez les jeunes (communément appelé en anglais *formal youth academic mentoring*) est une activité de prévention qui implique le jumelage d'un jeune à risque (le protégé) à un enseignant d'expérience, un pair plus âgé ou un adulte de la communauté (le mentor) afin d'aider ce jeune à s'intégrer à l'école ou dans sa communauté et à rencontrer les exigences de son parcours personnel et scolaire (Holt, Bry, & Johnson, 2008; Chan et al., 2013). Typiquement, ces programmes de mentorat attendent des mentors qu'ils fréquentent leurs protégés sur une base hebdomadaire pour une durée d'une année scolaire. La discussion, la pratique conjointe d'activités relationnelles, sportives, culturelles et scolaires et le soutien à la résolution de problèmes ou le tutorat caractérisent généralement la nature des fréquentations (Karcher, 2005).

3. Fondements empiriques du mentorat scolaire formel

Plusieurs écrits scientifiques ont documenté la pratique du mentorat formel et ses effets sur différentes facettes du développement des adolescents. Ce type d'intervention aurait des effets positifs sur l'attitude des adolescents envers l'école (Karcher, 2005), leur sentiment d'appartenance scolaire (Randolph & Johnson, 2008), leur sentiment de compétence scolaire (Morrow-Howell, Jonson-Reid, McCrary, Lee, & Spitznagel, 2009), leur perception des relations avec les enseignants (Larose et al., 2012), leur présence en classe (Rhodes et al., 2000) et leur persévérance scolaire (Tyler & Lofstrom, 2009). Cependant, ces effets varieraient de façon importante d'un programme à l'autre, voire même, d'une relation de

mentorat à l'autre (DuBois et al., 2011). Plusieurs facteurs expliqueraient ces variations dont la présence et qualité des formations et supervisions offertes aux mentors, la durée, fréquence et qualité des relations de mentorat, la qualité des communications entre mentors et parents et le statut du mentor (p.ex. le fait d'être un enseignant, un camarade plus vieux, un membre du personnel de l'école ou un adulte bénévole). Nous élaborons sur chacun de ces facteurs.

3.1 Formation des mentors

La participation des mentors à des formations initiales (pré-accompagnement) a des effets positifs sur la qualité et la durée de la relation et sur les sentiments d'efficacité des mentors (DuBois et al., 2002; Larose, 2013). Malheureusement, les formations offertes par les écoles ou groupes communautaires sont généralement de courte durée (moins de 2 heures) en raison du manque de ressources financières et humaines des institutions. Il a été démontré que les mentors évoluant dans des programmes qui ont des formations de courte durée se sentent moins à l'aise avec la tâche, passent moins de temps avec leurs protégés et sont moins enclins à maintenir leur relation que les mentors exposés à des formations plus longues (Mentor, 2009).

Au-delà du temps de formation, ce qui est abordé pendant ces formations initiales est éminemment important. La fondation MENTOR est un organisme américain à but non lucratif qui a comme mission de « réseauter » les programmes de mentorat communautaires et scolaires aux États-Unis et de les soutenir dans le développement d'outils d'intervention, de recherche et d'évaluation (Mentor, 2009). Sur la base de recension d'écrits empiriques, elle fournit également aux praticiens des listes de pratiques exemplaires. Notamment, elle identifie plusieurs éléments que devraient aborder les programmes de mentorat dans leur formation initiale : les règles et les normes du programme; les attentes et motivations des mentors et leur adéquation avec la visée du programme de mentorat; les rôles et responsabilités des mentors; les phases de développement d'une relation de mentorat; la pratique de l'empathie, de l'authenticité et de la collaboration; les enjeux éthiques pouvant survenir en cours d'accompagnement; les risques d'un arrêt prématuré de la relation; les stratégies pour terminer efficacement une relation de mentorat; et les ressources de soutien disponibles pour les mentors (Mentor, 2009).

3.2 Supervision des mentors

La présence et qualité des supervisions pendant l'activité de mentorat est un autre facteur pouvant moduler l'efficacité du mentorat formel (Larose, 2013; Holt et al., 2008). La supervision s'exerce généralement sur une base hebdomadaire ou mensuelle et est assumée par des mentors d'expérience, des travailleurs sociaux ou des experts de l'éducation spécialisée. Elle peut s'exercer en individuel ou en petits groupes de 8 à 12 mentors. Ses objectifs sont différents de ceux de la formation initiale. La supervision vise habituellement de permettre aux mentors de faire des bilans de ce qu'ils ont fait dans leur relation, de comprendre et résoudre des situations ponctuelles, de partager avec d'autres mentors leurs expériences et de faire part de stratégies qui ont bien fonctionné ou qui n'ont pas donné les résultats escomptés.

Une étude récente a montré que des mentors étudiants qui ont participé à des supervisions de groupe étaient plus enclins à voir leurs sentiments d'efficacité demeurer élevés tout au long de l'accompagnement individualisé (Larose, 2013). Cette même étude suggère que les perceptions d'utilité de la supervision de groupe ont une plus forte incidence sur le sentiment d'efficacité des mentors que leur perception d'utilité de la supervision individuelle. La supervision de groupe offrirait notamment un contexte privilégié d'entraide et de compréhension et ces conditions seraient essentielles pour le maintien du sentiment de compétence du mentor.

La fondation MENTOR (2009) suggère plusieurs pratiques de supervision. Elle recommande que les superviseurs soient en contact avec les mentors au moins deux fois le premier mois et une fois par mois ensuite et que des informations sur la durée, fréquence et nature des rencontres soient colligées. Elle propose également que les mentors aient accès à des ressources qui pourront faciliter leur travail d'accompagnement : des avis constructifs de la part de superviseurs; des recherches et écrits vulgarisés en lien avec les défis rencontrés en cours d'accompagnement; des ressources WEB; des mentors d'expérience; une liste d'activités pouvant être pratiquées en dyade; une liste de ressources externes de référence. La fondation MENTOR recommande également que les superviseurs soient en contact régulier avec une personne importante du réseau social de l'élève. Cette personne peut être le parent, le tuteur ou un enseignant. Enfin, la fondation MENTOR insiste sur la nécessité de reconnaître fréquemment le travail et l'engagement des mentors et suggère l'organisation de cérémonies officielles et de rencontres sociales de reconnaissance. À ce sujet, certaines écoles

remettent à leurs mentors à la fin de leur participation au programme de mentorat un certificat officiel qui souligne leur engagement et précise le nombre d'heures investi dans l'accompagnement individualisé (Cyrenne, Larose, Garceau, Deschênes & Guay, 2008).

3.3 Structure de la relation de mentorat

Au-delà de la formation initiale et de la supervision des mentors, la durée, la fréquence et le statut du mentor sont des facteurs souvent invoqués dans la genèse des effets positifs du mentorat. Selon Grossman et Rhodes (2002), une relation de mentorat doit durer au moins une année scolaire pour générer des changements positifs sur l'adaptation d'un protégé à risque. Leur recherche montre notamment que les relations de mentorat qui ont duré au moins 12 mois ont généré chez les jeunes des améliorations de leur rendement scolaire, de leur développement psychosocial et de leurs comportements scolaires. Des effets moins importants ont été rapportés pour les relations qui ont duré entre 6 mois et 1 an. Pour leur part, les relations qui ont duré entre 3 et 6 mois n'ont pas eu d'effets significatifs sur les jeunes. Dans le cas où la relation a été de très courte durée, soit moins de 3 mois, les conséquences ont été plus désastreuses pour les jeunes protégés que pour des jeunes n'ayant pas participé à un programme de mentorat. Ces jeunes protégés ont notamment fait état d'une diminution de leur estime de soi et de leur compétence scolaire. Une autre recherche a montré que de tels effets ne s'atténuent pas même si les jeunes sont réassignés rapidement à un deuxième mentor après l'arrêt de la première relation (Grossman et al., 2012).

Les résultats des études antérieures suggèrent également que les programmes de mentorat efficaces planifient des rencontres mentor-protégé régulières et fréquentes (Rhodes & Dubois, 2008; Miller, 2007; Dubois et al., 2002). Habituellement, les jeunes devraient rencontrer leur mentor toutes les semaines (Karcher, 2005; Rhodes et al., 2005). Des rencontres hebdomadaires permettraient notamment d'atténuer les effets négatifs possibles d'un premier rendez-vous inconfortable et anxiogène lors duquel les attentes et motivations des deux parties n'auraient pas été clairement communiquées (Rhodes et al., 2005).

Le statut du mentor (ex. : adulte de la communauté, pair plus âgé, membre du milieu scolaire fréquenté par le jeune) est un autre facteur qui a été étudié en relation avec les effets du mentorat. Dans leur méta-analyse, Dubois et al. (2011) ont noté qu'une relation de mentorat formel avec un enseignant ou un membre du personnel de l'école générerait des effets

plus importants sur l'adaptation scolaire des jeunes qu'une relation avec un adulte de la communauté ou avec un pair plus vieux. Dans la même lignée, les résultats d'une étude sur le mentorat informel et l'éducation (Erikson, McDonald, & Elder, 2009) ont montré qu'avoir un mentor enseignant entraînait des effets positifs sur le statut éducationnel des jeunes notamment pour ceux dont les ressources sociales et éducationnelles sont plus limitées (p. ex. revenus et éducation des parents, nombre d'amis).

3.4 Qualité de la relation de mentorat

Les caractéristiques de durée, de fréquence et de régularité ont évidemment une incidence importante sur la qualité de la relation de mentorat qui elle conditionnera à son tour les effets du mentorat sur le protégé. Bien qu'il y ait différentes façons de définir la qualité d'une relation de mentorat (ex. : l'empathie, l'authenticité, la réciprocité), le concept d'alliance de travail réunit plusieurs dimensions fondamentales d'une relation de mentorat de qualité. L'alliance de travail est définie par le lien de confiance mutuel entre le mentor et son protégé ainsi que par la présence d'ententes mutuelles claires et structurées sur les attentes, objectifs et contenus des rencontres de mentorat (Bordin, 1994). Dans une étude auprès de mentors enseignants du collégial, Larose, Chaloux et ses collègues (2010) ont examiné l'effet de l'alliance de travail sur le profil d'adaptation de l'étudiant à risque. Les résultats ont montré que la qualité de l'alliance de travail génère des effets positifs sur les compétences scolaires, la participation en classe, la recherche d'aide auprès d'enseignants et la persévérance scolaire de l'étudiant à risque. Par ailleurs, les étudiants dans des dyades où cette alliance n'a pu être construite n'ont pas du tout progressé sur ces dimensions par rapport à des étudiants d'un groupe contrôle qui n'avait pas bénéficié du mentorat. Ces résultats convergent avec d'autres études qui indiquent que des ententes mutuelles, de la confiance et de l'empathie, ainsi qu'une bonne planification des rencontres d'accompagnement (plans de travail, liens avec les rencontres précédentes, bilans), sont nécessaires avant d'espérer voir le mentorat générer des bénéfices pour le protégé (Rhodes & DuBois, 2008).

La présence et qualité de la communication entre le mentor et le parent font aussi partie des caractéristiques associées à l'efficacité du mentorat scolaire (Dubois et al., 2002). Expliquer clairement ses intentions et son rôle au parent en début de relation, entrer périodiquement en contact avec le parent en cours de relation pour lui communiquer une

vision positive du développement et de l'adaptation de l'enfant et faire un bilan constructif des progrès et défis qui se posent à l'enfant en fin de relation sont des pratiques associées à qualité de la communication mentor-parent. La qualité de la communication mentor-parent augmenterait la probabilité que la relation mentor/protégé soit plus durable et génère des effets positifs pour le protégé (Miller, 2007). Elle contribuerait notamment à diminuer les tensions pouvant être vécues à la maison et à augmenter le lien de confiance avec le mentor (Chan et al., 2013). Par ailleurs, le manque d'implication du parent ou encore des interventions intrusives et contrôlantes de sa part dans la relation entre le mentor et son enfant pourraient diminuer la confiance que porte l'enfant à son mentor, notamment si le mentor se range du côté du parent (Miller, 2007).

4. Le programme ACCES

L'état de connaissance que nous avons présenté a fortement guidé la conception, le développement, l'implantation et l'évaluation du programme ACCES. Deux modèles théoriques ont également orientés la nature et la structure de ce programme. Dans la suite de ce chapitre, nous présentons brièvement ces modèles, exposons les principales composantes du programme et résumons quelques faits saillants du processus d'évaluation.

4.1 Fondements théoriques

La conception du programme ACCES a été fondée sur la base de deux modèles théoriques émergeant dans le domaine du mentorat scolaire formel : le modèle socio-motivationnel en mentorat (Larose & Tarabulsky, 2014) et le modèle systémique du mentorat (Keller, 2005). Le modèle socio-motivationnel en mentorat avance qu'un mentor efficace doit investir du temps de qualité et s'engager activement dans la relation, offrir un encadrement structuré et prévisible, soutenir l'autonomie de son protégé et renforcer ses compétences scolaires. Il prédit également que l'efficacité de l'accompagnement est largement tributaire de la qualité de l'alliance de travail développée entre le mentor et son protégé et de la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation du protégé. Pour sa part, le modèle systémique du mentorat prédit que la relation d'accompagnement évolue dans un système de relations interdépendantes et qu'il importe dans les interventions de prendre en considération les valeurs, croyances et comportements des acteurs gravitant autour du protégé, notamment ceux de la communauté, des directions d'écoles, des enseignants et des parents.

4.2 Principales composantes du programme ACCES

Le programme ACCES est un programme de mentorat scolaire d'une durée d'une année. Il implique la formation et la supervision d'enseignants-ressources (ER) (15 par année) qui agissent comme mentors auprès d'élèves à risque pendant toute leur première année d'études au secondaire. Les ER-mentors enseignent l'une ou l'autre des disciplines suivantes en première secondaire : français, mathématique, sciences ou univers social. Ils reçoivent de leur direction d'école un dégrèvement d'environ 12% de leur tâche d'enseignement afin d'accompagner quatre élèves à risque à raison d'une période par cycle de 9 jours et ce, pendant toute l'année scolaire. Dans la lignée des deux modèles théoriques et des résultats empiriques recensés sur le mentorat, cinq étapes d'intervention sont privilégiées par le programme ACCES.

Étape 1 : Les directions d'écoles intéressées par le programme sont rencontrées afin de bien comprendre les fondements et la philosophie du programme ACCES. L'équipe de recherche insiste sur la pertinence d'un accompagnement individualisé, fréquent et régulier et se déployant sur toute une année scolaire. Les directions d'écoles sont invitées à cibler des ER qui adhèrent à ce modèle d'intervention et qui présentent des qualités et compétences pour l'accompagnement individualisé. Les directions d'écoles procèdent ensuite au jumelage ER-élèves et ce, le plus tôt possible en début d'année scolaire.

Étape 2 : Les ER participent à des formations initiales et continues sur les besoins des nouveaux arrivants au secondaire, l'accompagnement individualisé et la prévention des difficultés d'adaptation. Ces formations sont données à des groupes de 15 ER et durent généralement une journée. Elles visent à enrichir les connaissances des ER quant aux besoins des élèves à risque, aux facteurs de risque et de protection pendant la transition primaire-secondaire et aux pratiques exemplaires dans le domaine du mentorat. Elles ont aussi comme objectif d'habiliter les ER à mesurer les besoins et dispositions scolaires des élèves qu'ils accompagnent (par l'appropriation d'un inventaire des dispositions des élèves au secondaire), à exercer un suivi serré de leur cheminement pendant leur première année au secondaire (par la rédaction d'un journal de bord) et à initier, développer et clore des relations de mentorat de façon positive. Enfin, elles visent l'acquisition de techniques d'intervention individuelle de nature cognitive-comportementale dont la restructuration cognitive, la résolution de problèmes, l'enseignement de l'autocontrôle et le renforcement positif. Plusieurs ressources

matérielles accompagnent les formations dont un guide pratique conçu pour faciliter le transfert des acquis de formation vers l'accompagnement individualisé (Boisclair-Châteauvert et al., 2014), des animations vidéos qui illustrent des pratiques exemplaires de mentorat et des tests informatisés qui fournissent aux participants des rétroactions instantanées sur leurs pratiques réelles d'accompagnement.

Étape 3 : Avec l'appui des directions d'écoles, les ER suivent systématiquement quatre élèves à risque de 1^{re} secondaire pendant toute une année scolaire. À moins d'exception, ces élèves à risque ne cheminent pas dans la classe de l'ER. Les ER rencontrent périodiquement et individuellement chacun de leurs élèves (une fois par cycle de neuf jours) et doivent intervenir selon les prémisses des modèles théoriques du mentorat et dans le respect des pratiques exemplaires reconnues et étudiées en formation. Les élèves suivis présentent tous un retard scolaire au primaire ou des difficultés d'adaptation importantes rapportées par un enseignant très tôt en début d'année scolaire en 1^{re} secondaire. Les élèves présentant un problème de santé mentale ou un trouble grave d'apprentissage ne sont pas la cible du programme ACCES mais sont plutôt référés à des services spécialisés.

Étape 4 : Les ER sont invités à initier des communications téléphoniques avec les parents de leurs protégés. Ils sont encouragés à leur préciser leurs intentions et rôles en début de relation et à leur communiquer des observations positives sur l'enfant en cours d'intervention. Ils sont aussi invités à exposer aux parents le bilan de leurs actions en fin d'année scolaire.

Étape 5 : Les ER sont supervisés par un mentor d'expérience alors qu'ils accompagnent leurs quatre élèves. Cette supervision prend la forme de groupes de discussion (trois fois) et de rencontres individuelles (deux fois) et vise à consolider l'intégration des pratiques exemplaires, l'échange d'expertise entre les ER et la résolution de cas spécifiques. De préférence, le superviseur est la même personne qui anime les formations initiales et continues.

4.3 Recherche sur les effets et conditions d'efficacité du programme ACCES

Grâce à des subventions du Fonds de recherche québécois sur la société et culture du Québec et du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, nous menons actuellement une évaluation des conditions d'efficacité, des mécanismes et des impacts du programme ACCES sur les pratiques enseignantes des ER et l'adaptation et la réussite de

leurs protégés. Dans ce qui suit, nous résumons la méthodologie de cette recherche et exposons quelques résultats.

La recherche ACCES emploie un devis quasi-expérimental et longitudinal. Les ER formés (n = 30) et leurs protégés (n = 120) des 15 écoles de la région de Québec participant à l'intervention constituent le groupe expérimental (cohortes 2012-2013, 2013-2014 et 2014-2015). Ceux-ci sont appariés à des enseignants non formés et à des élèves non accompagnés de d'autres écoles de la région de Québec. Les écoles contrôles sont choisies en fonction de leur similarité structurelle et démographique avec les écoles expérimentales (ex. : taille des institutions, localisation urbaine et nature des programmes). Les élèves des écoles contrôles sont appariés le plus systématiquement possible aux élèves du groupe expérimental sur la base de plusieurs caractéristiques personnelles et sociales dont le sexe, l'âge, le redoublement au primaire, le recours à des services spécialisés au primaire et l'indice de pauvreté de l'école.

Les élèves et ER des groupes expérimental et contrôle sont invités à compléter des questionnaires à 5 reprises. Avant (octobre) et après (juin) le programme ACCES (temps 1 et 2), nous mesurons plusieurs dispositions des mentors (ex. : sexe, expériences professionnelles, motivation envers le programme) et des élèves (ex. : sexe, milieu socioéconomique, engagement parental, histoire de risque) ainsi que plusieurs facettes de la pratique enseignante des mentors (ex. : sentiments d'efficacité et pratiques de gestion de classe) et de l'adaptation scolaire des élèves (ex. : attachement à l'école, motivation scolaire et intentions de persévérance). En cours d'intervention, nous recueillons d'autres données auprès des mentors (analyse de deux journaux de bord) et des élèves du programme ACCES afin de documenter les perceptions d'utilité de la formation et des supervisions, la fréquence et durée des rencontres, la qualité de l'alliance de travail mentor-protégé, le style d'intervention du mentor et la satisfaction des besoins motivationnels des élèves. Les parents des élèves sont également sollicités par notre équipe afin d'évaluer leurs perceptions des liens de collaboration avec l'école et l'ER. Enfin, tous les élèves et parents des groupes expérimental et contrôle sont relancés 12 (temps 3), 24 (temps 4) et 48 mois (temps 5) après la fin du programme ACCES. Cette période de temps permet de décrire les trajectoires d'adaptation des jeunes et d'apprécier les effets du programme jusqu'à la fin de la 5^e secondaire (temps 5), moment où les décisions des élèves au regard de leur parcours et de leur persévérance scolaires sont déterminantes.

4.4 Résultats encourageants

En 2016, nous avons colligé les questionnaires de tous les groupes expérimental et contrôle aux temps 1 et 2 de l'étude ainsi que ceux administrés en cours d'intervention. À partir de ces données, nous avons vérifié si le programme ACCES générait des effets positifs sur les dispositions d'apprentissage des élèves. Nous avons comparé si les changements dans le temps différaient selon que les élèves proviennent du programme ACCES ($n = 120$) ou du groupe d'élèves non accompagnés des classes des ER formés ($n = 198$).

La mesure utilisée pour documenter les dispositions d'apprentissage des élèves fut l'Inventaire des Dispositions des Élèves Entrant au Secondaire (IDÉES : Boisclair-Châteauvert et al., 2014). L'IDÉES réunit plusieurs échelles validées et traduites par notre équipe de recherche et ses fondements reposent sur l'approche cognitive comportementale et les connaissances sur les déterminants personnels de la réussite scolaire. Il mesure des dispositions comportementales, cognitives et émotives à l'intérieur de deux sphères distinctes : la sphère scolaire et la sphère sociale. Plus spécifiquement, l'IDÉES mesure les douze dispositions suivantes : les problèmes d'attention en classe (5 items), l'engagement scolaire (7 items), la qualité des stratégies d'apprentissage (17 items), les buts de maîtrise (3 items), les buts d'évitement (3 items), les sentiments d'efficacité scolaire (4 items), les comportements perturbateurs en classe (5 items), l'anxiété de performance (4 items), la demande d'aide à l'enseignant (5 items), les sentiments d'efficacité sociale (7 items), les sentiments de rejet social (6 items) et l'anxiété sociale (5 items).

La figure 1 illustre les résultats des élèves aux échelles de l'IDÉES pour lesquelles des changements significatifs ont pu être observés entre le temps 1 et le temps 2². Les élèves ACCES (élèves accompagnés) ont affiché moins de problèmes d'attention en classe après l'accompagnement qu'avant alors que ces problèmes ont augmenté chez les élèves du groupe contrôle (élèves des classes des ER formés). Les élèves ACCES ont légèrement amélioré leurs stratégies d'apprentissage alors que la qualité de celles-ci a légèrement diminué pour les élèves du groupe contrôle. La valorisation des buts de maîtrise, l'engagement scolaire et les sentiments d'efficacité scolaire sont demeurés stables chez les élèves ACCES alors que ces

² Tous les changements significatifs rapportés dans la suite du texte ont été identifiés sur la base de deux critères : la présence d'un effet Groupe X Temps significatif suite à une analyse de variance à mesures répétées (test F) et la présence d'une taille d'effet du changement (D de Cohen) entre le prétest et le posttest qui fut supérieur à ± 0.20 . La taille d'effet est une statistique qui exprime l'ampleur de la différence significative entre deux groupes ou entre deux temps de mesure.

dispositions ont décliné chez les élèves du groupe contrôle. Enfin, les demandes d'aide aux enseignants ont augmenté chez les élèves ACCES alors qu'elles ont diminué chez les élèves du groupe contrôle. Aucun changement significatif n'a été observé pour les buts d'évitement, les comportements perturbateurs, l'anxiété de performance, le sentiment d'efficacité sociale, le sentiment de rejet social et l'anxiété sociale.

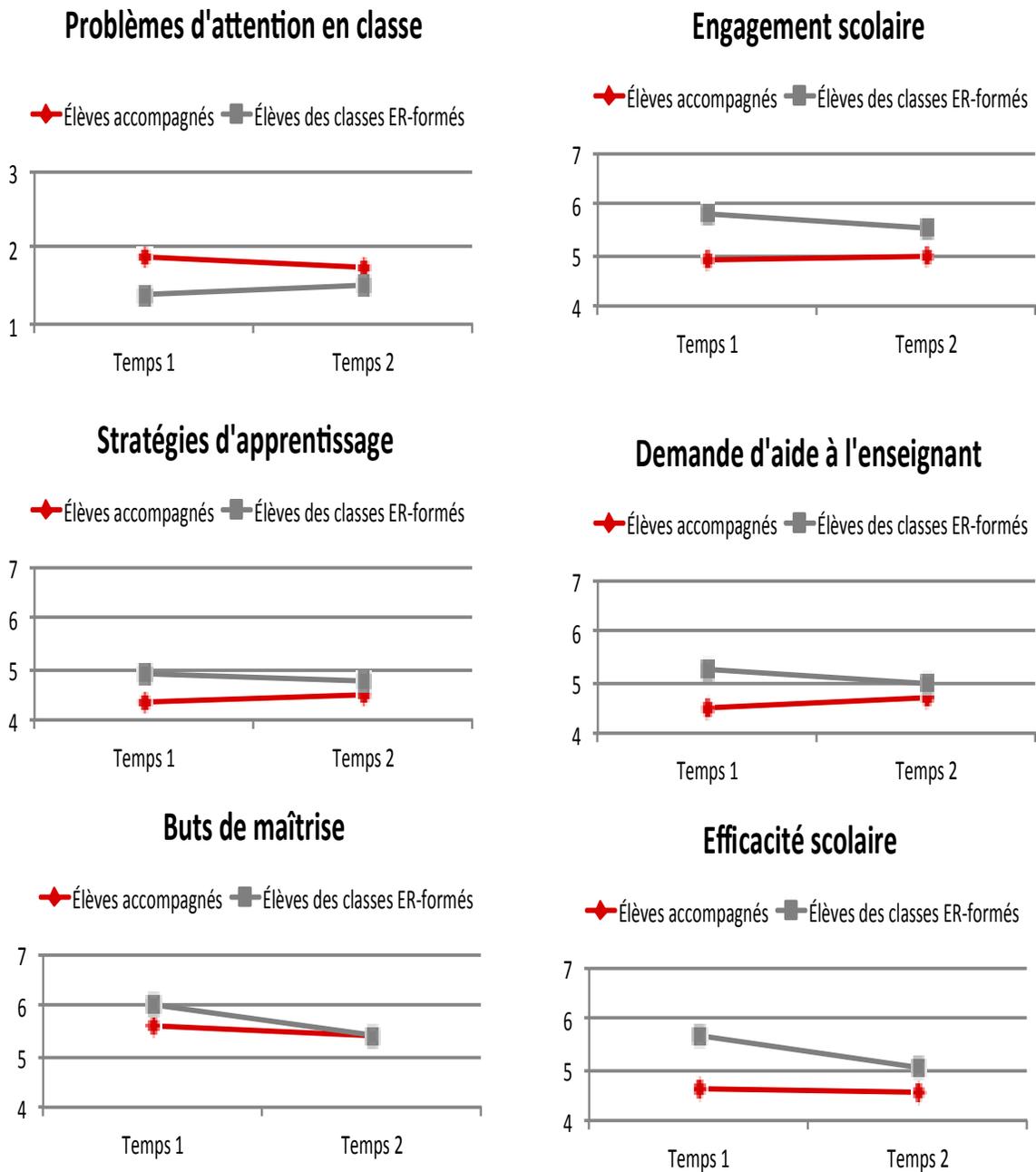
Bien que ces résultats soient encourageants, il faut demeurer prudent ici puisque les élèves du programme ACCES ont été comparés à des élèves de classes régulières qui n'ont pas été identifiés à risque par le milieu scolaire. En dépit de notre volonté d'apparier le plus systématiquement possible les élèves ACCES à des élèves qui présentaient une histoire scolaire similaire, force est de constater que les élèves des deux groupes étaient différents au point de départ (voir figure 1). Avec cette limite en tête, les résultats suggèrent tout de même que le programme ACCES a contribué à prévenir certaines difficultés d'adaptation des élèves accompagnés au moment de la transition primaire-secondaire. Ces résultats corroborent ceux de nombreuses recherches qui suggèrent que le mentorat scolaire s'avère un moyen efficace de prévenir le décrochage scolaire (Larose et al., 2012; Tyler & Lofstrom, 2009; DuBois et al., 2011). Ils appuient également la pertinence d'une intervention systémique (Keller, 2005) centrée sur le soutien et l'encadrement des besoins socio-motivationnels de l'élève (Larose & Tarabulsky, 2014).

5. Comprendre les résultats d'évaluation du programme ACCES pour mieux intervenir

Dans le but de mieux comprendre ce qu'est une pratique efficace de mentorat formel, nous spéculons ici sur les mécanismes d'action qui ont pu opérer dans les effets positifs du programme ACCES sur les dispositions d'apprentissage des élèves du secondaire. Nous sommes d'avis que plusieurs de ces mécanismes sont universels et opèrent dans différents contextes de mentorat (professionnel, communautaire, scolaire).

La qualité de la préparation des ER constitue un premier mécanisme d'importance qui a pu contribuer aux effets positifs du programme ACCES sur les dispositions d'apprentissages des élèves accompagnés. Accompagner individuellement des élèves à risque n'est pas une fonction habituelle de l'enseignant du secondaire. Les enseignants du secondaire sont formés

Figure 1. Dispositions d'apprentissage des élèves avant et après leur exposition au programme ACCES



pour enseigner des contenus disciplinaires, évaluer leurs élèves et gérer leur classe. À notre connaissance, la grande majorité des formations initiales en enseignement secondaire offertes par les universités québécoises ne préparent pas les futurs enseignants à faire de l'accompagnement individualisé. Même pour la fonction d'enseignant-ressource, très peu d'enseignants d'expérience ont reçu des formations. C'est du moins ce que des ER nous ont témoigné lors de groupes discussion menés avant l'implantation du programme ACCES et ce qui avait déjà été observés dans d'autres recherches (Galassi, Gullledge & Cox, 1997).

Comprendre les besoins en émergence des jeunes adolescents, reconnaître les facteurs de risque et de protection pendant la transition primaire-secondaire, développer des compétences pour le mentorat et l'encadrement et s'outiller pour mieux connaître les élèves à risque et pour prévenir leurs difficultés d'adaptation sont des objectifs de formation que nous avons poursuivis dans le programme ACCES (voir Boisclair-Châteauvert et al., 2014) et qui ont sans doute contribué à bien préparer les ER.

Nous pensons que la qualité de la formation ne peut à elle seule expliquer les effets positifs du programme ACCES. La qualité du soutien offert aux ER en cours d'accompagnement a pu consolider les acquis de formation des mentors et protéger leurs sentiments d'efficacité. Une étude récente a d'ailleurs montré que le mentorat d'élèves à risque était associé à une baisse du sentiment d'efficacité des mentors (Faith, Fiala, Cavell, & Hughes, 2011). Être exposé à la réalité parfois complexe d'un élève à risque (ex. : un climat familial désorganisé, un trouble de l'opposition, une démotivation pour les études) peut mener certains ER au découragement et générer chez eux un sentiment d'inaptitude. Cette conséquence est d'autant plus plausible si l'ER travaille en vase clos. Avec le soutien structuré et continu d'un mentor superviseur et de collègues exposés à des réalités similaires, l'ER trouve sans doute un lieu sécurisant où il peut analyser ses situations d'accompagnement sous de nouveaux angles, renforcer ses repères d'intervention et parfois, ventiler quelques frustrations. Cela a été démontré dans des recherches antérieures : la qualité de la supervision constitue un mécanisme important qui permet aux mentors de se sentir efficace tout au long de leur accompagnement (Larose, 2013) et de forts sentiments d'efficacité contribuent à créer des relations de mentorat plus efficaces (DuBois et al., 2002).

La durée, la prévisibilité et la constance des relations constituent à notre avis un troisième mécanisme qui a fort probablement opéré dans la genèse d'effets positifs du programme ACCES. Améliorer la situation d'un élève qui a vécu le redoublement au primaire ou qui a affiché d'importants problèmes d'adaptation scolaire dès le début du secondaire n'est pas une tâche facile. Il ne suffit pas d'un diagnostic, de quelques rencontres de groupe ou encore d'être assigné à un titulaire pour pallier à de telles difficultés. Si l'on souhaite espérer un changement significatif de la situation d'un élève à risque, il est impératif d'engager celui-ci dans une démarche personnalisée. Pour y arriver, il est nécessaire que l'ER tisse une relation significative avec cet élève. Les recherches sur le mentorat sont sans équivoque à ce sujet. Ce sont les relations stables qui s'étendent sur toute une année scolaire qui font la différence dans la vie des jeunes à risque (Grossman et Rhodes, 2002; Rhodes & DuBois, 2008).

La qualité des alliances de travail constitue un dernier mécanisme que nous souhaitons invoquer pour expliquer les effets positifs du programme ACCES sur l'élève à risque. Rappelons que l'alliance de travail est, à l'origine, un concept clinique qui implique la présence d'un lien de confiance entre un aidant et un aidé et d'ententes claires et mutuelles quant aux buts et tâches entourant la relation d'aide. En accord avec le modèle socio-motivationnel du mentorat (Larose & Tarabulsy, 2014), nous sommes d'avis qu'une forte alliance de travail doit être établie entre l'ER et son protégé et que les formations, supervisions et conditions d'implantation d'un programme de prévention doivent viser à construire cette alliance. Tout comme Keller (2005), nous croyons aussi que la qualité de cette alliance est en partie tributaire de celles qui transcendent dans tous les systèmes relationnels entourant la relation ER-élève. Dans ce contexte, les effets positifs du programme ACCES ont pu être générés par l'objectif de non seulement amener les ER à créer des alliances de travail positives avec leurs protégés mais également de créer de telles alliances entre l'équipe de recherche et les directions d'écoles, entre le superviseur mentor et les ER et entre les ER et les parents.

6. Conclusion

Le mentorat formel est une pratique de prévention attrayante pour les écoles, communautés et organisations professionnelles. Plusieurs gestionnaires voient dans le

mentorat formel un moyen simple et peu coûteux de promouvoir l'intégration et la socialisation des jeunes et de prévenir les difficultés d'adaptation et le décrochage scolaire et professionnel. Par un exposé du programme ACCES, de ses fondements empiriques et théoriques et de ses mécanismes d'action, nous avons tenté de démontrer qu'une pratique efficiente du mentorat constitue une opération plus complexe (et possiblement plus onéreuse) que ce qui est souvent perçu par les gestionnaires. Telle que nous l'avons proposé ailleurs (Larose, 2012, pages 258-259), une pratique efficiente du mentorat formel, qu'elle soit déployée dans un milieu scolaire, communautaire ou professionnel, implique une vision et des actions concertées entre gestionnaires, responsables de programme, formateurs et conseillers et mentors. C'est en présence d'une vision partagée par tous ces acteurs et d'actions consistantes, cohérentes et stables que le mentorat formel pourra aider les jeunes à s'intégrer et à réussir leur projet de vie.

Liste des références

Black, D. S., Grenard, J. L., Sussman, S., & Rohrbach, L. A. (2010). The influence of school-based natural mentoring relationships on school attachment and subsequent adolescent risk behaviors. *Health Education Research, 25*, 892-902.

Boisclair-Châteauvert, G., Cyrenne, D., Larose, S. & Duchesne, S. (2014). *Guide d'accompagnement à la formation des enseignants-ressources du programme ACCES*. Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, Québec.

Bordin, E. S. (1994). Theory and research on the therapeutic working alliance: New direction. In A. O. Horvath & L. S. Greenberg (Eds.). *The working alliance: Theory, research, and practice* (pp. 13–37). New York: Wiley.

Chan, C.S., Rhodes, J.E., Howard, W.J., Lowe, S.R., Schwartz, S.E.O, & Herrera, C. (2013). Pathways of influence in school-based mentoring: The mediating role of parent and teacher relationships. *Journal of School Psychology, 51*, 129-142.

Cyrenne, D., Larose, S. Garceau, O., Deschênes, C., & Guay, F. (2008). Avoir les étudiants (es) de sciences de la nature dans notre MIREs. *Pédagogie Collégiale, 21*, 4-8.

Dubois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? *A systematic assessment of the evidence psychological science in the public interest, 12* (2), 57-91.

DuBois, D. L., Neville, H. A., Parra, G. R., & Pugh-Lilly, A. O. (2002). Testing a new model of mentoring. Dans J.E. Rhodes (Dir.) *A critical view of youth mentoring, New directions for youth development: Theory practice research* (pp. 21-57). San Francisco: Jossey-Bass.

Erikson, L.D., McDonald, S., & Elder, G.H. (2009). Informal mentors and education: complementary or compensatory resources? *Sociology of Education, 82*, 344-367.

Erikson, L.D., McDonald, S., & Elder, G.H. (2009). Informal mentors and education: complementary or compensatory resources? *Sociology of Education, 82*, 344-367.

Faith, M. A., Fiala, S. E., Cavell, T. A., & Hughes, J. N. (2011). Mentoring highly aggressive children: Pre-post changes in mentors' attitudes, personality, and attachment tendencies. *Journal of Primary Prevention, 32*, 253–270.

Galassi, J.P., Gullledge, S.A., & Cox, N.D. (1997). Middle school advisories: Retrospect and prospect. *Review of Educational Research*, 67, 301-338.

Grossman, J. B., Chan, C., Schwartz, S., & Rhodes, J. E. (2012). The test of time in school-based mentoring: The role of relationship duration and re-matching on academic outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 49, 43-54.

Grossman, J.B., & Rhodes, J.E. (2002). The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychology*, 30, 199-219.

Holt, L.J., Bry, B.H., & Johnson, V.L. (2008). Enhancing school engagement in at-risk, urban minority adolescents through a school-based, adult mentoring intervention, *Child & Family Behavior Therapy*, 30, 297-318.

Karcher, M.J. (2005). The effects of developmental mentoring and high school mentors' attendance on their younger mentees' self-esteem, social skills, and connectedness. *Psychology in the Schools*, 42, 65-77.

Keller, T.E. (2005). A systemic model of the youth mentoring intervention. *The Journal of Primary Prevention*, 26, 169-188.

Larose, S., & Tarabulsky, G. (2014). Academically at-risk students. Dans D. L. DuBois & M. J. Karcher (dir.), *Handbook of youth mentoring* (2^e éd., p. 303-314). Los Angeles: Sage Publications.

Larose, S. (2013). Trajectories of mentors' self-efficacy during an academic mentoring experience: What they look like and what are their personal and experiential determinants? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21, 150-174.

Larose, S. (2012). La contribution du mentorat formel au développement des jeunes évoluant dans des contextes de risque psychosociaux (p. 239 à 263), dans George M. Tarabulsky & Marc Provost (Eds). *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent (tome 2)*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Larose, S., Cyrenne, D., Garceau, O., Harvey, M., Guay, F., Godin, F., Tarabulsky, G. M., & Deschênes, C. (2011). Academic mentoring and dropout prevention for students in math, science and technology. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19, 419-439.

Larose, S., Tarabulsky, G., Harvey, M., Guay, F., Deschênes, C., Cyrenne, D., & Garceau, O. (2012). Impact of a college student academic mentoring program on perceived

parental and teacher educational involvement, *Journal of Applied Social Psychology*, 42, 2137-2162.

Larose, S., Chaloux, N., Monaghan, D., & Tarabulsky, G. (2010). Working alliance as a moderator of the impact of mentoring relationships among academically at-risk students. *Journal of Applied Social Psychology*, 40, 2656-2686.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Indicateur de l'éducation – Édition 2010*. Québec : Gouvernement du Québec.

MENTOR, (2009). Elements of effective practice for mentoring, 3rd Edition, MENTOR/National Mentoring Partnership.

Miller, A. (2007). Best practices for formal youth mentoring. Dans T. D. Allen & L. Eby, (Dir.) *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*, (pp. 325-343). Malden: Blackwell Publishing.

Morrow-Howell, N., Jonson-Reid, M., McCrary, S., Lee, Y., & Spitznagel, E. (2009). *Evaluation of Experience Corps, Student Reading Outcomes*, (CSD Research Report 09-01). St. Louis, MO: Washington University, Center for Social Development. Repéré à <http://csd.wustl.edu/Publications/Documents/RP09-01.pdf>

Randolph, K.A., & Johnson, J.L. (2008). School-based mentoring programs: A review of the research. *Children and Schools*, 30, 177-185.

Rhodes, J. E., Grossman, J. B., & Resch, N. L. (2000). Agents of change: Pathways through which mentoring relationships influence adolescents' academic adjustment. *Child development*, 71 (6), 1662–1671.

Rhodes, J.E. (2005). A model of youth mentoring. Dans. D. L. DuBois and M. J. Karcher (Dir). *Handbook of Youth mentoring*, (pp. 30-43), Thousand Oaks, Sage publications.

Rhodes, J. E., Reddy, R., Roffman, J., & Grossman, J. B. (2005). Promoting successful youth mentoring relationships: A preliminary screening questionnaire. *Journal of Primary Prevention*, 26, 147-167.

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

Tyler, J.H., & Lofstrom, M. (2009). Finishing high school: Alternative pathways and dropout recovery. *The Future of Children*, 19, 77-103.