



©Auteur.e.s Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.847>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Johanne **Huart**
Pôle académique Liège-Luxembourg
(Belgique)

Dominique **Verpoorten**
Pascal **Detroz**

Geneviève **Philippe**

Benoit **Donnet**

Guénaél **Deville**

Sabine **Geerts**

Laurent **Leduc**

Université de Liège (Belgique)

Le mentorat des primants à l'ULiège : freins et leviers à la participation étudiante

Freshmen mentoring at ULiège :
brakes and levers to student's participation

doi: 10.18162/fp.2023.847

Résumé

En dépit des efforts déployés par les universités pour accompagner les étudiants de première année, il arrive que ceux-ci sous-exploitent les dispositifs pédagogiques conçus à leur intention. Confrontée à ce phénomène, l'Université de Liège s'est penchée sur les freins et les leviers à la participation des primants à un dispositif de mentorat par les enseignants, en recourant à la théorie du comportement planifié. Les résultats montrent l'importance de la représentation qu'ont a priori les étudiants de l'expérience du mentorat et de leur sentiment d'être capable d'y participer, et pointent des croyances relatives à l'attachement, aux mentorés, aux mentors et à l'organisation du dispositif.

Mots-clés

Mentorat, Aide à la réussite, Participation, Étudiants de première année, Théorie du comportement planifié.

Abstract

Despite the efforts made by universities to support first-year students, freshmen sometimes under-utilize the pedagogical tools designed for them. Faced with this phenomenon in the context of a faculty mentoring program, the University of Liège examined the obstacles and levers to freshmen participation using the Theory of Planned Behavior. The results show the importance of students' a priori representation of the mentoring experience and of their ability to participate, and point to beliefs about attachment, mentees, mentors and organizational aspects.

Keywords

Mentoring, Academic achievement support, Participation, Freshmen, Theory of Planned Behavior.

Introduction

En Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique (FWB), le taux d'échec et d'abandon en première année de l'enseignement supérieur (ES) avoisine les 60 % (Brunet et al, 2021). Pour lutter contre cette tendance, les institutions d'ES ont mis sur pied divers dispositifs d'aide à la réussite. Cependant, ceux-ci soutiennent essentiellement le développement des compétences académiques et disciplinaires (De Clercq et Perret, 2022) et ne permettent pas toujours de prendre en compte la diversité des profils des étudiants (De Clercq et al., 2020).

Du mentorat par les enseignants à l'ULiège

L'Université de Liège (ULiège) est la seule université de FWB à proposer aux étudiants primants du mentorat par les enseignants, dont la littérature atteste des effets positifs sur la réussite et la persévérance en première année (Campbell et Campbell, 1997 ; Sneyers et De Witte, 2018). Plus précisément, l'ULiège a participé au développement d'un vaste programme de mentorat au sein du Pôle académique Liège-Luxembourg (il existe plusieurs pôles académiques en FWB, rassemblant chacun une université et d'autres institutions d'ES) et l'a développé en son sein dans plusieurs départements. Ce programme, nommé POLLEM (un acronyme de Pôle académique Liège-Luxembourg Expérience Mentorat), consiste, pour l'enseignant qui y participe, à construire avec un étudiant primant qui lui est officiellement confié une relation suivie de soutien, conseil, réassurance, coaching, mise au défi, etc., de manière à soutenir la réussite académique, professionnelle et personnelle de l'étudiant (Johnson, 2015)¹. Loin de se limiter à la sphère académique, ce mentorat est un accompagnement holistique qui considère les étudiants dans leur singularité et, de ce fait, permet d'en appréhender la diversité.

Figure de soutien, figure d'attachement

Aux effets avérés du mentorat sur la réussite et la persévérance s'ajoute un bénéfice complémentaire à l'origine de la mise en place du POLLEM : selon une recherche récente et locale menée auprès de bacheliers de FWB devant évaluer l'utilité perçue d'outils d'aide à la réussite (Mouhib, 2018), la disponibilité des enseignants arrivait en tête, entendue comme une relation informelle et soutenante avec l'un d'eux. Plus précisément, les étudiants relataient le besoin d'une « figure de soutien bienveillante et experte », qui comprend, encourage et témoigne d'une expertise quant aux études et au fonctionnement de l'institution.

Ce besoin exprimé par les étudiants évoque la littérature sur l'« attachement », système comportemental ou disposition à chercher la proximité et un contact avec une figure spécifique, dite « figure d'attachement », en cas d'inconfort, de peur, etc. (Bowlby, 1969). La notion fait suite aux travaux de Harlow (1959) montrant que le sentiment de sécurité constituait un besoin fondamental. En accroissant ce sentiment par le soutien et la réassurance qu'elle offre, la figure d'attachement active automatiquement chez l'individu un système comportemental exploratoire qui l'incite à découvrir son environnement et favorise son adaptation. Depuis ces travaux séminaux, les neurosciences ont confirmé la théorie et identifié les circuits neuronaux impliqués dans l'attachement chez l'enfant et l'adulte (Feldman, 2017).

S'il est établi que les enseignants peuvent constituer une figure d'attachement favorable à la réussite des élèves du primaire et du secondaire (Bergin et Bergin, 2009 ; Virat, 2016), plusieurs recherches montrent que cela s'étend à l'ES également. Lors de la transition dans le supérieur, l'étudiant découvre un nouvel environnement où il manque d'expérience (Plumat et al, 2012). La qualité de ses interactions avec les professeurs aura un impact sur son succès académique (Pascarella et Terenzini, 2005) et sa persévérance (Pascarella et Terenzini, 2005 ; Tinto, 1993). Le fait de pouvoir compter sur un mentor bienveillant, soutenant et expert favoriserait un sentiment de sécurité et l'activation du système exploratoire de l'étudiant, qui s'adapterait à cet environnement. De fait, la sécurité perçue dans la relation au mentor prédit l'ajustement à l'ES (Soucy et Larose, 2000 ; Larose et al., 2005).

Quand les étudiants sous-exploitent les dispositifs d'accompagnement conçus à leur intention

Les travaux de Mouhib (2018) laissaient pressentir une adhésion importante des primants au mentorat, celui-ci répondant au besoin d'une relation avec un enseignant bienveillant et expert. Or, les taux de participation ont été relativement bas lors du lancement du dispositif, reflétant « une contradiction forte chez les étudiants... car, d'une part, ils insistent sur la nécessité d'un encadrement et, d'autre part, ils réclament plus d'autonomie » (Altet, dans Langevin, 2009, p. 141). Devant ce paradoxe, il était important de se pencher sur les facteurs affectant la participation des étudiants aux dispositifs mis à leur disposition en général et au mentorat en particulier.

La littérature a identifié des facteurs inhibant la participation des étudiants à des dispositifs d'aide à la réussite, tels que leur motivation, leur capacité à évaluer un besoin d'y participer (Le Mener, 2015), le manque d'expérience permettant d'évaluer ce qui les attend, la crainte d'une stigmatisation (Plumat et al, 2012) et plus largement les normes sociales, les attitudes et le contexte (Bornschlegl et al., 2020). Un certain nombre d'études se sont spécifiquement intéressées aux facteurs affectant l'engagement

dans des relations mentoriales, tels que les bénéfices attendus (Tiloooby et al., 2023 ; Pham et al., 2019), le sentiment de capacité (Pham et al., 2019), le statut de l'enseignant, les horaires, la différence d'âge, les intérêts communs, le fait de pouvoir choisir son mentor (Hayes, 2001), avoir un mentor humble, accessible et engagé qui démystifie l'université et fournit un soutien psychosocial (Li et al., 2018) ou encore, le besoin d'autonomie (Rice et Brown, 1990). Toutefois, ces résultats sont peu transposables aux cas d'étudiants qui doivent décider d'avoir un mentor lors de leur arrivée dans l'institution. En effet, les travaux précités concernent des étudiants déjà engagés dans du mentorat et le besoin d'autonomie relaté par Rice et Brown est curvilinéaire, donc peu actif lors de l'entrée dans le dispositif. Larose et al. (2009), pour leur part, ont montré un impact de variables individuelles telles que des traits de personnalité des étudiants du secondaire et le soutien social dont ils bénéficient dans la sphère privée sur leur intention d'avoir un mentor lors de leurs études supérieures. Ces facteurs, étudiés dans le cadre d'un mentorat par les pairs, ne peuvent malheureusement pas faire l'objet d'une intervention de la part des institutions. Au regard de la nécessité d'explorer, en amont du dispositif de mentorat par les enseignants, la décision des étudiants de première année d'y participer et en vue de proposer des interventions susceptibles de la stimuler, le recours à la théorie du comportement planifié est apparu adéquat.

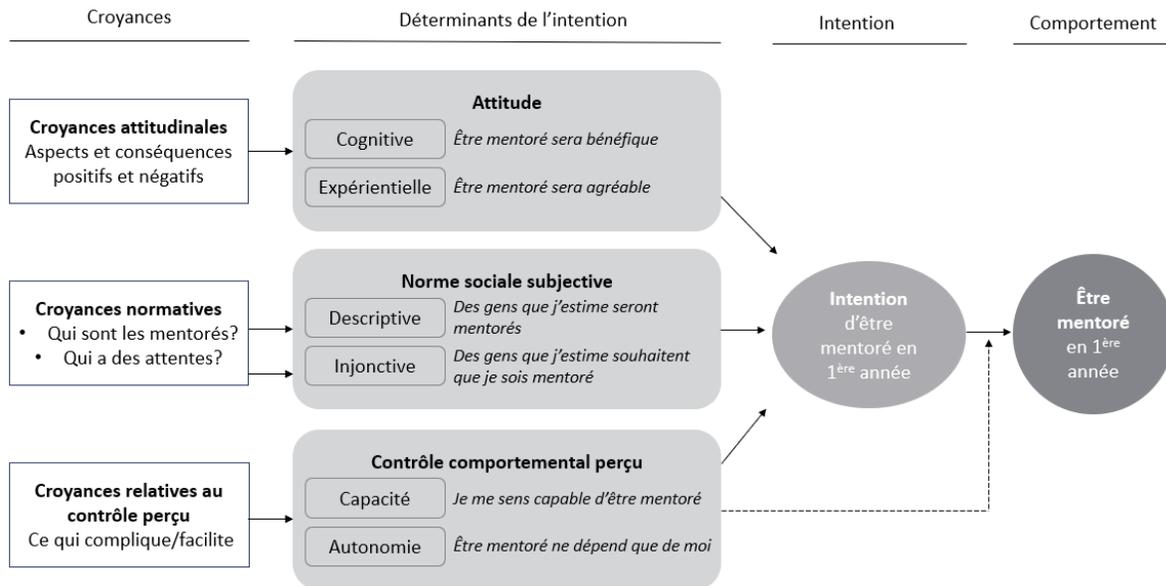
La théorie du comportement planifié

La théorie du comportement planifié (TCP, Ajzen, 1991, 2020) se définit comme un cadre conceptuel s'intéressant aux prédicteurs de l'adoption d'un comportement non-réflexe, quel qu'il soit. Appliquée à notre objet (Figure 1), la TCP prédirait la participation des étudiants au mentorat ou le fait d'être mentoré, par l'*intention* qu'ils ont d'être mentorés. Celle-ci serait elle-même prédite par trois déterminants :

1. L'*attitude* des étudiants relative au fait d'être mentorés, c'est-à-dire l'évaluation qu'ils en font. Elle combine un aspect *cognitif* et un aspect affectif ou *expérientiel* émanant des croyances relatives, respectivement, aux conséquences factuelles et à l'expérience vécue. Ainsi, l'attitude relative au fait d'être mentoré sera d'autant plus favorable que cela sera jugé bénéfique et agréable.
2. La *norme sociale subjective*. Elle comporte un volet *descriptif* relevant des croyances portant sur les étudiants qui sont ou ne sont pas mentorés et un volet *injonctif* relevant des croyances relatives aux attentes d'autrui. Cette norme sera d'autant plus en faveur d'une participation au mentorat que les étudiants penseront que des tiers qu'ils estiment sont mentorés et/ou souhaitent qu'ils le soient.
3. Le *contrôle comportemental perçu* (CCP), c'est-à-dire le sentiment subjectif qu'être mentoré est facile ou compliqué. Il se compose à la fois d'un *sentiment de capacité* et d'un *sentiment d'autonomie*. Le CCP sera d'autant plus favorable au mentorat que les étudiants se sentiront capables d'être mentorés et qu'il existera peu/beaucoup de facteurs limitant/favorisant leur autonomie à cet égard. Notons qu'en plus de son effet sur l'intention, le CCP influence le lien intention-comportement.

Figure 1

Prédiction de la participation au POLLEM selon la TCP



Si la matérialisation de l'intention dans un comportement n'est pas automatique, plus l'intention est élevée, plus la probabilité que le comportement soit adopté l'est aussi. La TCP possède une importante puissance prédictive : une méta-analyse d'Armitage et Conner (2001) montre qu'ensemble, attitude, norme subjective et CCP expliquent 39 % de la variance de l'intention et 27 % de la variance du comportement, ce qui est important pour un modèle de sciences humaines.

Questions de recherche et hypothèses

S'appuyant sur la TCP, cette étude a pour objectif de répondre à deux questions de recherche.

QR1 : Quels sont les déterminants majeurs de l'intention qu'ont les étudiants primants d'être mentorés ?

Selon la méta-analyse d'Armitage et Conner (2001) et les études précitées relatives à l'engagement dans les dispositifs d'accompagnement (Le Mener, 2015 ; Plumet et al, 2012 ; Bornschlegl et al., 2020), tous les déterminants de l'intention (attitude, norme, CCP) devraient influencer significativement celle des primants d'être mentorés. Toutefois, nous émettons un doute quant à l'effet de la norme sociale. En effet, les valeurs véhiculées dans les organisations se traduisent par l'émission de signes à destination de la collectivité (Huron et Spieth, 2013). Or, les valeurs de liberté et de responsabilité prônées par l'université en général (Ward, 2007) et l'ULiège en particulier conduisent naturellement les départements à rendre la participation au mentorat facultative et à la présenter comme un choix purement personnel. Aussi faisons-nous l'hypothèse que les actes et les avis d'autrui ont peu d'impact sur l'intention qu'ont les étudiants de l'ULiège d'être mentorés. Concernant le sentiment d'autonomie, les travaux précédemment cités, bien que concordants, conduisent à des prédictions différentes du fait

du moment de l'année où se déroule notre étude. En nous référant à Altet (dans Langevin, 2009), qui oppose le besoin d'autonomie au besoin d'un encadrement pourtant souhaité par les étudiants, nous prédisons un impact important du sentiment d'autonomie sur l'intention de participer au mentorat. Nous basant sur Rice et Brown (1990) toutefois, nous prédisons que l'autonomie n'aura pas d'effet important en début d'année académique.

QR2 : Quelles croyances relatives au fait d'être mentoré sont importantes ?

Si identifier les déterminants de l'intention d'être mentoré (par exemple, l'attitude) revient à identifier *quels* freins et leviers influencent cette décision, l'identification des croyances qui les sous-tendent (par exemple, être mentoré aura la conséquence x) permet d'identifier *comment* actionner ces freins et leviers (en agissant sur x ou sur la perception que les étudiants en ont). Si les croyances dépendent des particularités de la population et du contexte concernés, notre hypothèse est que nous retrouverons à tout le moins certains éléments relevés par Tilooby et al. (2023), Hayes (2001), Li et al. (2018), Pham et al. (2019) et Larose et al (2009), qu'il s'agisse d'éléments propres aux mentorés (par exemple, la personnalité), aux mentors (tels que le statut, la posture) ou à l'organisation (par exemple, les horaires, le libre choix du mentor).

Méthodologie

Échantillon

Le questionnaire (appendice A, Tableau 2) a été transmis par courrier électronique à la rentrée académique 2020-2021 à tous les étudiants primants des départements mettant en œuvre le POLLEM à l'ULiège. Bien que les inscriptions ne se soient pas terminées avant le mois de novembre et que les étudiants aient tardé à activer leur adresse courriel institutionnelle, nous avons obtenu 80 réponses² : 37 en sciences pharmaceutiques, 20 en sciences informatiques, 15 en sciences géographiques et 8 en sciences dentaires. Aucune question n'était obligatoire, ce qui explique les variations légères du N entre les questions. Les participants étant tous des primants, leur âge était, à de rares exceptions près, de 18 ans.

Instrumentation

Conformément aux indications d'Ajzen (2006, 2020), un sondage en ligne avec questions ouvertes mené auprès de 25 étudiants s'inscrivant pour la première fois dans l'ES³ (appendice A, Tableau 1) a permis d'identifier les croyances attitudinales, normatives et de contrôle les plus accessibles dans un échantillon de la population concernée. Sur cette base, nous avons créé un questionnaire (appendice A, Tableau 2) évaluant ces croyances via des paires d'items mesurant, sur des échelles de Likert en 7 points (de 1 à 7), leur force et leur importance pour les étudiants. Les items de chaque paire ont été multipliés afin de pondérer la force d'une croyance par la valeur que lui attribue l'étudiant. Afin de mesurer les deux volets de chacun des déterminants de l'intention d'être mentoré et celle-ci elle-même, autant de paires d'items repris d'Ajzen (2006) ont été ajoutées.

Considérations éthiques

Cette étude a reçu l'aval du comité de pilotage du POLLEM. Les étudiants étaient informés que leur participation, anonyme, était volontaire et qu'ils pouvaient y mettre fin à tout instant sans justification.

Stratégie d'analyse

Notre stratégie d'analyse se base sur les contributions de von Haeften et al. (2001), de Leeuw et al. (2015), d'Ajzen (2020) et d'Huart et al. (2022). Des analyses préliminaires ont été menées en vue de construire les variables et de vérifier les présupposés théoriques concernant le modèle. La corrélation de Pearson entre les deux items mesurant l'intention étant significative ($r = 0.81, p < .001$), la variable intention a été créée en calculant la moyenne. Afin de vérifier si les déterminants de l'intention étaient à considérer comme un tout (attitude, norme sociale subjective, CCP) ou en deux volets (attitudes cognitive et expérientielle, normes descriptive et injonctive, CCP-capacité et CCP-autonomie), nous avons procédé à des analyses factorielles exploratoires (AFE) utilisant la méthode d'extraction « Résidu minimum » en association avec une rotation oblique pour chaque quatuor d'items mesurant ces déterminants. Les items saturant systématiquement sur deux facteurs correspondant aux volets susmentionnés (appendice B, Tableau 1), les variables correspondantes ont été créées en calculant la moyenne des items concernés. Suivant von Haeften et al. (2001) et de Leeuw et al. (2015), nous avons de surcroît créé quatre variables composites agrégeant les croyances attitudinales, les croyances relatives à la norme descriptive, celles liées à la norme injonctive et celles relatives au CCP, et mesuré les corrélations entre, d'une part, chaque variable composite et le déterminant correspondant et, d'autre part, ces éléments et l'intention. L'intention corrèle avec les attitudes cognitive ($r = 0.41, p < .001$) et expérientielle ($r = 0.48, p < .001$), le CCP-capacité ($r = 0.55, p < .001$) et l'agrégat des croyances relatives à ce dernier ($r = 0.49, p < .001$). Les attitudes cognitive ($r = 0.56, p < .001$) et expérientielle ($r = 0.41, p < .001$) et le CCP-capacité ($r = 0.70, p < .001$) corrélaient avec l'agrégat de leurs croyances relatives. Le modèle se présente ainsi comme prévu par la théorie en ce qui concerne ces construits. Les normes et le CCP-autonomie ne montrent pas les associations attendues avec l'intention et leurs variables composites respectives.

Afin de répondre aux questions de recherche et d'identifier, d'une part, les déterminants de l'intention des répondants d'être mentorés durant leur première année à l'université (QR1) et, d'autre part, les croyances s'y rapportant qui jouent un rôle prépondérant (QR2), nous avons eu recours à des analyses de régression multiple. Plus précisément, nous avons d'abord régressé l'intention d'être mentoré sur les attitudes cognitive et expérientielle, les normes descriptive et injonctive, le CCP-capacité et autonomie, puis avons régressé les déterminants atteignant la significativité sur leurs croyances respectives. Si d'autres chercheurs régressent d'abord l'intention sur ses déterminants, puis sur les croyances se rapportant aux déterminants ayant atteint la significativité (par exemple, von Haeften et al., 2001), nous avons choisi cette procédure alternative parce qu'Ajzen lui-même a précisé que les effets des croyances sur l'intention étant médiés par les déterminants correspondants, il est préférable de prédire celle-ci par ces déterminants plutôt que par les croyances (Ajzen, 2020). Il est cependant intéressant d'identifier les croyances qui contribuent le plus aux déterminants qui en découlent (de Leeuw et al., 2015 ; Huart et al., 2022). Dans leur article dédié à l'analyse des résultats lors d'études mobilisant la TCP, von Haeften

et al. (2001) ont pointé le fait que les corrélations entre croyances relatives à un même déterminant conduisent à ce que des croyances pourtant importantes n'atteignent pas la significativité lors des analyses de régression, la significativité n'étant atteinte qu'en cas d'effet indépendant. En outre, après vérification des corrélations entre les croyances d'intérêts, nous avons procédé à des AFEs (extraction résidu minimum, rotation oblique) afin d'identifier comment rassembler les croyances en un nombre restreint de facteurs. Des variables composites agrégeant les croyances saturant sur un même facteur ont été créées et entrées comme VIs dans l'analyse de régression. Des corrélations s'observant à nouveau entre ces facteurs, afin d'avoir une compréhension aussi large que possible des influences existantes et d'identifier des facteurs dont la contribution n'est pas indépendante des autres, nous avons de surcroît eu recours à des analyses séparées pour régresser les déterminants de l'intention sur les croyances relevant de chacun des facteurs.

Résultats

En moyenne, l'intention des répondants d'être mentorés durant leur première année d'étude ($M = 4.96$, $SD = 2.05$) est relativement modérée. Concernant les déterminants de cette intention, l'évaluation que font les répondants des apports factuels (attitude cognitive, $M = 5.85$, $SD = 1.19$) et de l'expérience du mentorat (attitude expérientielle, $M = 5.26$, $SD = 1.24$), de même que le sentiment d'être capables d'être mentorés (CCP-capacité, $M = 5.76$, $SD = 1.22$) et autonomes dans leur décision (CCP-autonomie, $M = 5.04$, $SD = 2.11$) sont relativement hauts. A contrario, les évaluations relatives aux étudiants mentorés (norme descriptive, $M = 3.30$, $SD = 1.31$) et aux personnes qui souhaiteraient qu'ils le soient (norme injonctive, $M = 2.69$, $SD = 1.44$), sont relativement faibles. Afin d'éviter d'alourdir le texte, nous nous limitons à détailler ci-dessous les résultats qui sont significatifs.

Déterminants de l'intention d'être mentoré

Considérés conjointement, les déterminants susmentionnés contribuent significativement à expliquer l'intention qu'ont les répondants d'être mentorés ($R^2\text{-ajusté} = .31$, $F(6,61) = 6.02$, $p < .001$). Deux déterminants apportent une contribution indépendante. Il s'agit, d'une part, de l'évaluation de l'expérience du mentorat (attitude expérientielle, $b = 0.44$, $SE = 0.21$, $IC [0.01 ; 0.87]$, $t(61) = 2.04$, $p = .046$) et, d'autre part, du sentiment d'être capable de participer (CCP-capacité, $b = 0.74$, $SE = 0.23$, $IC [0.28 ; 1.20]$, $t(61) = 3.23$, $p = .002$).

À titre informatif, notons que l'absence d'effet des apports factuels d'une participation au mentorat (attitude cognitive) est imputable aux corrélations de ce déterminant avec ceux qui atteignent la significativité : considéré seul (dans une analyse de régression univariée), il l'atteint également ($b = 0.70$, $SE = 0.19$, $IC [0.32 ; 1.08]$, $t(67) = 3.68$, $p < .001$).

Croyances prépondérantes dans la représentation de l'expérience du mentorat

Les croyances attitudinales s'organisent en 5 facteurs rapportés dans le Tableau 1 ci-dessous ($RMSE = 0.04$, $TLI = .98$, $\chi^2(10) = 11.4$, $p = 0.33$). Le facteur 1 comprend les croyances selon lesquelles avoir un mentor permet d'être vite fixé quant au choix d'études, d'être mieux informé du cursus et des options et de mieux connaître les débouchés. Sur le facteur 2 saturent les croyances selon lesquelles avoir un

mentor offre une figure de soutien bienveillante et experte, une réassurance et un gain de confiance en soi. Le facteur 3 compte une croyance unique, selon laquelle être mentoré facilite l'adaptation à l'ES. Le facteur 4 rassemble les croyances selon lesquelles être mentoré induit plus de motivation et moins de décrochage. Enfin, le facteur 5 lie les croyances selon lesquelles être mentoré implique d'avoir moins de temps pour étudier et de venir sur le campus en dehors des cours. Des corrélations s'observent entre plusieurs facteurs.

Tableau 1

Résultats de l'AFE portant sur les croyances attitudeles

Croyances	Facteurs				
	1	2	3	4	5
Fixé_choix_études	0.70				
Infos_cursus_options	0.68				
Figure_soutien_bienveillante_experte		0.48			
Rassuré		1.02			
Gain_confiance_en_soi		0.51			
Adaptation_enseignement_supérieur				0.94	
Moins_décrochage			0.41		
Plus_motivés			0.97		
Connaissance_débouchés	0.89				
Moins_temps_étudier					0.70
Venir_hors_cours					0.59
% de la variance	18.85	16.70	13.99	12.89	8.37
% cumulés	18.9	35.6	49.5	62.4	70.8
Corrélations interfacteurs					
1	—	0.40	0.58	0.53	0.04
2		—	0.48	0.62	0.08
3			—	0.47	0.07
4				—	-0.06

L'analyse de régression montre que les (variables composites des) 5 facteurs considérés ensemble contribuent significativement à l'évaluation de l'expérience du mentorat (attitude expérientielle, R^2 -ajusté = .16, $F(5,58) = 3.38$, $p = .010$). Si aucun facteur n'apporte une contribution indépendante des autres, lorsqu'on les considère dans des analyses séparées, on observe un effet significatif des croyances du facteur 2 (R^2 -ajusté = .21, $F(3,66) = 7.01$, $p < .001$), parmi lesquelles nulle contribution indépendante d'une croyance particulière n'apparaît. On observe également un effet du facteur 3, autrement dit de la croyance relative à l'adaptation à l'ES ($b = 0.05$, $SE = 0.01$, $IC [0.03 ; 0.07]$, $t(68) = 4.33$, $p < .001$).

Croyances contribuant au sentiment d'être capable d'être mentoré

Les croyances relatives au CCP s'organisent également en 5 facteurs présentés par le Tableau 2 ci-dessous ($RMSE = 0.04$, $TLI = .95$, $\chi^2(16) = 18.1$, $p = 0.32$). Le premier rassemble les croyances relatives au fait d'être timide et impressionné par les enseignants et celui d'avoir du temps libre (ou de ne pas en avoir). Les facteurs 2 et 3 relèvent chacun d'une croyance unique relative, respectivement, au fait d'obtenir des notes insatisfaisantes et d'avoir confiance en soi en ce qui concerne les études. Sur le facteur 4 saturent les croyances relatives à la disponibilité des mentors, au fait qu'ils soient réellement concernés par leurs étudiants et que les rencontres se déroulent en colloque singulier (en privé). Le facteur 5 rassemble les croyances portant sur la clarté et la complétude de l'information et sur la facilité d'inscription. Des corrélations s'observent entre plusieurs facteurs.

Tableau 2

Résultats de l'AFE portant sur les croyances relatives au CCP

	Facteurs				
	1	2	3	4	5
Timidité					0.46
Impressionné_par_enseignants					0.77
Temps_libre					-0.39
Transports_en_communs					
Notes_insatisfaisantes			0.99		
Confiance_en_soi_études				0.99	
Visioconférence					
Mentors_disponibles	1.02				
Mentors_concernés	0.50	0.32			
Colloque_singulier	0.50				
Information_claire_complète		0.49			
Inscription_aisée		1.02			
% de la variance	15.73	13.76	9.36	9.34	8.73
% cumulés	15.7	29.5	38.9	48.2	56.9
Corrélations interfacteurs					
1	—	0.65	0.18	0.17	-0.05
2		—	0.01	0.26	0.08
3			—	-0.21	-0.07
4				—	0.14
5					—

L'analyse de régression montre que les 5 facteurs considérés conjointement contribuent au sentiment d'être capable de participer au mentorat (CCP-capacité, $R^2\text{-ajusté} = .55$, $F(5,62) = 17.37$, $p < .001$) et que le facteur 5 a un effet indépendant des autres ($b = 0.05$, $SE = 0.01$, $IC [0.03 ; 0.08]$, $t(62) = 4.86$, $p < .001$). Les régressions menées séparément sur les croyances de chacun des facteurs montrent un effet de la croyance du facteur 3 relative à la confiance en soi concernant les études ($b = 0.04$, $SE = 0.01$, $IC [0.02 ; 0.07]$, $t(68) = 3.30$, $p = .002$). Elles montrent également un effet des croyances du facteur 4 ($R^2\text{-ajusté} = .32$, $F(3,66) = 11.99$, $p < .001$), parmi lesquelles la croyance relative au fait que le mentor soit réellement concerné apporte une contribution indépendante ($b = 0.04$, $SE = 0.02$, $IC [0.01 ; 0.07]$, $t(66) = 2.28$, $p = .026$). En cohérence avec ce qui précède, on observe un effet du facteur 5 ($R^2\text{-ajusté} = .50$, $F(2,66) = 35.5$, $p < .001$), dont chacune des croyances a un effet indépendant de l'autre, qu'il s'agisse de celle relative à la clarté et la complétude de l'information ($b = 0.03$, $SE = 0.01$, $IC [0.01 ; 0.05]$, $t(66) = 3.17$, $p = .002$) ou de celle relative à la facilité d'inscription ($b = 0.04$, $SE = 0.01$, $IC [0.02 ; 0.06]$, $t(66) = 3.42$, $p = .001$).

Discussion

Afin d'étudier ce qui stimule/freine l'intention des étudiants de première année de participer au mentorat par les enseignants, nous avons eu recours à la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991, 2020).

Considérer le mentorat comme une expérience positive et se sentir capable d'être mentoré favorise l'intention de participer

Conformément aux travaux de Bornschlegl et al. (2020), nos résultats montrent que l'intention qu'ont les primants de participer au mentorat est influencée par l'évaluation qu'ils en font : l'attitude. Plus précisément, ils montrent que l'anticipation de vivre une expérience positive (attitude expérientielle) pèse davantage que ses conséquences factuelles présumées (attitude cognitive), en apportant une contribution indépendante à l'explication de l'intention. Ce résultat concorde avec ceux de La Barbera et Ajzen (2022), qui ont récemment montré que, lorsque les deux facettes de l'attitude sont étudiées, l'attitude expérientielle aurait un impact prépondérant. Un autre facteur déterminant est le sentiment de capacité, en concordance avec les résultats de Pham et al. (2019).

Ce que font et pensent les autres (normes sociales) et l'autonomie relative à la décision de participer au mentorat (CCP-autonomie) ne montrent pas d'impact significatif sur l'intention d'y participer, contrairement à ce que les résultats d'Armitage et Conner (2001) et de Bronschlegl et al. (2020) laissaient présumer. Si toute interprétation d'une absence d'effet ne peut qu'être spéculation, une piste d'interprétation prudente concernant les normes pourrait se trouver dans les valeurs de l'université. Concernant l'absence d'effet de l'autonomie, surprenante si l'on considère qu'Altet y voyait l'élément freinant l'adhésion des étudiants à un encadrement qu'ils souhaitent paradoxalement (Langevin, 2009), une piste d'interprétation pourrait concerner la période durant laquelle l'étude s'est déroulée : la rentrée académique. Rice et Brown (1990), pour rappel, ont montré que le besoin d'autonomie freine la participation au mentorat de façon curvilinéaire au cours du bachelier : si les étudiants éprouvent d'abord un besoin faible d'autonomie et un besoin important d'une relation soutenante, ils réduisent

ensuite les interactions avec leur mentor le temps de construire leur autonomie, puis y sont de nouveau réceptifs lorsque le passage vers l'étape suivante se profile (Johnson, 2015). Ces résultats sont en accord avec la littérature sur l'attachement, notion qui s'est avérée centrale dans la représentation de l'expérience du mentorat.

L'attachement au centre de l'expérience du mentorat

Si les primants ont d'autant plus l'intention de participer au mentorat qu'ils y voient une expérience positive, qu'est-ce qui favorise une telle perception ? Nos résultats indiquent qu'il s'agit de penser y trouver, d'une part, une figure de soutien bienveillante et experte, de la rassurance et de la confiance en soi (cf. facteur 2) et, d'autre part, une meilleure adaptation à l'enseignement supérieur (cf. facteur 3), ces croyances étant liées (cf. la corrélation entre les facteurs 2 et 3). Ces résultats font écho à ceux de Soucy et Larose (2000) et de Larose et al. (2005) liant la sécurité perçue dans la relation au mentor à l'ajustement à l'ES : les mentorés chercheraient dans le mentorat une figure de soutien favorisant un sentiment de sécurité et l'activation du système exploratoire des étudiants, qui leur permettrait de s'adapter à leur nouvel environnement et d'y devenir de plus en plus autonomes, jusqu'au changement suivant où ils viendraient de nouveau chercher de la réassurance et ainsi de suite. Ceci correspond précisément aux résultats de Rice et Brown (1990) exposés au point précédent. Vue sous cet angle, la contradiction apparente entre besoin d'encadrement et besoin d'autonomie (Langevin, 2009) disparaît : ils vont de pair, voire se rencontrent lorsqu'un encadrement, parce qu'il rassure, active l'exploration et favorise l'autonomie (Larose et al., 2005).

Des caractéristiques du mentoré, du mentor et de l'organisation particulièrement facilitatrices

Si les primants ont d'autant plus l'intention de participer au mentorat qu'ils s'en sentent capables, qu'est-ce qui contribue à ce sentiment ? Faisant échos aux travaux mettant en évidence le rôle de caractéristiques personnelles (Larose et al., 2009), nos résultats indiquent que la confiance en soi relative aux études intervient (cf. facteur 3). En concordance avec Li et al. (2018), ils pointent également la disponibilité du mentor, le fait que celui-ci se montre concerné et l'organisation des rencontres en colloque singulier (cf. facteur 4), ce qui évoque les conditions d'une relation interpersonnelle qualitative. Nos résultats attirent enfin l'attention sur le lancement du programme en révélant l'importance d'une information claire et complète et d'une inscription aisée (cf. facteur 5).

Des régulations basées sur les résultats

Les résultats de cette étude ont généré divers aménagements du mentorat à l'ULiège. Il a été demandé aux mentors de favoriser le colloque singulier et de se montrer, sinon fort disponibles, fortement concernés par leurs mentorés (par exemple, en prenant régulièrement des nouvelles par courriel). Une formation relative à l'attachement leur a été proposée. L'information communiquée aux étudiants a été revue, la procédure d'inscription facilitée. Dans un département, un appariement mentors-mentorés sur base d'intérêts communs a été proposé dans l'espoir de favoriser la confiance en eux des étudiants concernant leurs études.

Limitations et perspectives

Une première limite de cette étude est qu'elle se penche sur les prémisses de la décision de s'inscrire dans un programme de mentorat, mais ne dit rien de la participation en cours d'année. L'engagement dans des relations existantes a cependant déjà été étudié (Hayes, 2001 ; Li, 2018 ; Pham, 2019 ; Tilooby et al., 2023).

Si nous avons anticipé une absence d'effet de la norme sociale, nos résultats ne permettent pas d'affirmer qu'elle est en lien avec les valeurs véhiculées par l'institution. Peut-être nos mesures normatives, bien qu'adaptées d'Ajzen (2006), n'étaient-elles pas optimales. L'impact des valeurs ou normes institutionnelles sur la participation aux dispositifs d'accompagnement pourrait toutefois s'avérer intéressant à étudier.

Si le rôle de l'attachement dans le mentorat a déjà été étudié (Larose et al, 2005 ; Soucy et Larose, 2000), nos résultats invitent à étendre son impact à l'intention même d'y participer. Nous pensons qu'il serait également prometteur de l'étendre à d'autres dispositifs d'accompagnement, en ce qu'il paraît résoudre l'apparente contradiction dénoncée entre les besoins d'encadrement et d'autonomie des étudiants (Langevin, 2009).

Conclusion

La participation des primants aux dispositifs de soutien à la réussite peut s'avérer faible. Alors que le mentorat par les enseignants, dont l'efficacité a été démontrée, se développe à l'ULiège, il existe un réel enjeu concernant le fait qu'il soit adopté par le plus grand nombre. À cette fin, il est utile d'identifier des conditions optimales pour favoriser la participation étudiante. Basée sur la théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991, 2020), cette étude montre que l'intention qu'ont les primants d'être mentorés dépend de leur représentation du mentorat comme une expérience positive et du sentiment d'en être capable. Ces déterminants sont eux-mêmes prédits par des croyances qui témoignent de l'importance de l'attachement, de la confiance en soi concernant les études, de la qualité relationnelle et de facteurs organisationnels pour favoriser la participation étudiante.

Notes

¹ Plus précisément, il est demandé aux mentors du POLLEM d'adopter une attitude empathique et bienveillante, d'accueillir les étudiants au début de l'année, de s'intéresser à ce qu'ils expriment, de les soutenir, de les encourager, de les conseiller au besoin, de les challenger si cela est pertinent, d'incarner un modèle d'ouverture, de curiosité et d'esprit critique, de partager leur expérience, de clarifier les attentes de l'enseignement supérieur et d'aiguiller les étudiants vers des personnes-ressources compétentes en cas de besoin spécifique (aide sociale, psychologique, etc.). De la sorte, ce programme s'apparente à ce que Jacobi (1991), dans sa classification des dispositifs de mentorat, nomme « modèle d'intégration sociale et académique » et « modèle de support social ». Si tous les départements conçoivent le mentorat tel qu'il est défini dans le cadre du POLLEM, l'organisation concrète du dispositif peut varier selon les préférences et réalités des départements en termes, par exemple, d'agenda des rencontres, de formation des mentors et d'évaluation du dispositif. Tous les départements de l'ULiège proposent des rencontres individuelles et en présentiel, à intervalle régulier, et offrent la possibilité aux mentorés de solliciter des rencontres supplémentaires s'ils en ressentent le besoin.

² Les inscriptions n'étant pas terminées, nous ne connaissons pas le nombre d'inscrits au moment de la passation de l'enquête ni la proportion des étudiants qui ont répondu à l'enquête parmi ceux qui ont été contactés.

- ³ Le traitement et l'analyse des données se sont réalisés in-itinere de la collecte des données pour s'assurer que l'échantillon soit raisonné et afin d'arrêter la mobilisation des participants à la saturation des données.

Références

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50, 179–211. https://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books_4931_0.pdf
- Ajzen, I. (2006). *Constructing a TPB questionnaire: Conceptual and methodological considerations*. <https://people.umass.edu/aizen/pdf/tpb.measurement.pdf>
- Ajzen, I. (2020). The theory of planned behavior: Frequently asked questions. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(4), 314–324. <https://doi.org/10.1002/hbe2.195>
- Armitage, C. J., et Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40(4), 471–499. <https://doi.org/10.1348/014466601164939>
- Bergin, C., et Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141–170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Bornschlegl, M., Meldrum, K., et Caltabiano, N. J. (2020). Variables related to academic help seeking behaviour in higher education—Findings from a multidisciplinary perspective. *Review of Education*, 8(2), 486–522. <https://doi.org/10.1002/rev3.3196>
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: vol.1. *Attachment*. London : Hogarth. <https://img3.reoveme.com/m/ebec2baa109f2808.pdf>
- 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. <https://www.iweps.be/wp-content/uploads/2021/09/DR11-1.pdf>
- Campbell, T. A. et Campbell, D. E. (1997). Faculty/student mentor program: Effects on academic performance and retention. *Research in Higher Education*, 38(6), 727–742. <https://doi.org/10.1023/A:1024911904627>
- De Clercq, M., Galand, B. et Frenay, M. (2020). One goal, different pathways: Capturing diversity in processes leading to first-year students' achievement. *Learning and Individual Differences*, 81, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101908>
- De Clercq, M. et Perret, C. (2022). Accompagner la réussite de l'étudiant de l'enseignement supérieur au sein des pratiques enseignantes et du programme de cours : une approche intégrée de la réussite étudiante. Dans *AIPU*, 30.04 – 3.05.2022, Rennes, France. <http://hdl.handle.net/2078.1/261200>
- De Leeuw, A., Valois, P., Ajzen, I., et Schmidt, P. (2015). Using the theory of planned behavior to identify key beliefs underlying pro-environmental behavior in high-school students: Implications for educational interventions. *Journal of Environmental Psychology*, 42, 128–138. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2015.03.005>
- Feldman, R. (2017). The neurobiology of human attachments. *Trends in Cognitive Sciences*, 21(2), 80–99. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.11.007>
- Harlow, H. F. (1959). Love in infant monkeys. *Scientific American*, 200(6), 68–75.
- 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://10.1080/13611267.2022.2127255>
- Huron, D. et Spieth, G. (2013). Valeurs publiques et formations universitaires : le cas des masters en management public. *Gestion et Management Public*, 2(3), 31–54. <https://doi.org/10.3917/gmp.063.0071>

- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505–532. <http://doi.org/10.3102/00346543061004505>
- Johnson, W. B. (2015). *On being a mentor: A guide for higher education faculty*. Routledge.
- La Barbera, F., et Ajzen, I. (2022). Instrumental vs. experiential attitudes in the theory of planned behaviour: two studies on intention to perform a recommended amount of physical activity. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2022.2161107>
- Langevin, L. (2009). Accompagnement pédagogique : une expertise à développer. Dans : Denis Bédard éd., *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 139-150). Paris cedex : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bedar.2009.01.0139>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10935-005-1833-3>
- Le Mener, M. (2015). Quels comportements des étudiants face aux dispositifs d'aide à la réussite à l'université ? Dans Perret, Cathy (Dir.). *Le Plan Réussite en Licence, Quelles actions, quels effets, quelles perspectives ?* Éditions Universitaires de Dijon, p. 91-113. halshs-01166125
- Li, S., Malin, J. R., et Hackman, D. G. (2018). Mentoring supports and mentoring across difference: Insights from mentees. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(5), 563-584. <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1561020>
- 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>
- Pascarella, E. T. et Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. vol. 2. Wiley, Indianapolis.
- Pham, T. T. L., Teng, C. I., Friesner, D., Li, K., Wu, W. E., Liao, Y. N., Chang, Y. T. et Chu, T. L. (2019). The impact of mentor-mentee rapport on nurses' professional turnover intention: Perspectives of social capital theory and social cognitive career theory. *Journal of Clinical Nursing*, 28(13-14), 2669-2680. <https://doi.org/10.1111/jocn.14858>
- 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. Dans *AIPU 15-18.04.2012*, Trois-rivières, Canada. <http://hdl.handle.net/2078.1/111186>
- Rice, M. B. et Brown, R. D. (1990). Developmental factors associated with self-perceptions of mentoring competence and mentoring needs. *Journal of college student development*, 31(4), 293–299.
- 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>
- Soucy, N. et Larose, S. (2000). Attachment and control in family and mentoring contexts as determinants of adolescent adjustment at college. *Journal of Family Psychology*, 14(1), 125–143. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.14.1.125>
- Tilooby, A., Cunningham, K. L., Lowell, M. L., et McCarthy, V. (2023). Pairing graduate students with faculty to conduct business research: A social exchange model. *Global Journal of Business Pedagogy*, 7(1), 5–24. https://www.igbr.org/wp-content/Journals/2023/GJBP_Vol_7_No_1_2023.pdf#page=5.
- Tinto, V. (1993), *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, 2e éd., University of Chicago Press, Chicago, IL.
- 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>

von Haeften, I., Fishbein, M., Kasprzyk, D., & Montano, D. (2001). Analyzing data to obtain information to design targeted interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 6(2), 151–164. <https://doi:10.1080/13548500125076>

Ward, D. (2007). Valeurs universitaires, gestion des établissements et politiques publiques. *Politiques et Gestion de l'Enseignement Supérieur*, 2, 9-22. <https://www.cairn.info/revue--2007-2-page-9.htm>

Pour citer cet article

Huart, J., Verpoorten, D., Detroz, P., Philippe, G., Donnet, B., Devillet, G., Geerts, S. et Leduc, L. (2023). Le mentorat des primants à l'ULiège : freins et leviers à la participation étudiante. *Formation et profession*, 31(3), 1-20. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.847>

Appendice A : Matériel

Tableau 1

Prétest (items adaptés d'Ajzen, 2006)

Énoncés des questions ouvertes

Croyances attitudinales

Nous te demandons de réfléchir quelques instants au mentorat des étudiants de 1re année à l'ULiège.

- Quels sont, selon toi, les avantages que cela peut apporter ? (il peut s'agir de choses concrètes ou de sentiments)
 - Quels sont, selon toi, les inconvénients que cela peut apporter ? (idem)
 - Y a-t-il autre chose qui te vient à l'esprit quand tu penses au mentorat ?
-

Croyances relatives à la norme descriptive

Le mentorat n'est pas obligatoire, mais est proposé à tout étudiant de première année qui le souhaite.

- Quels sont d'après toi les étudiants les plus susceptibles d'avoir un mentor ?
 - Quels sont d'après toi les étudiants les moins susceptibles d'avoir un mentor ?
-

Croyances relatives à la norme injonctive

- Y a-t-il des personnes ou groupes de personnes qui souhaiteraient, attendraient de toi que tu aies un mentor l'année qui vient ? (ne cite pas de nom, mais indique qui les personnes sont pour toi, par exemple mon prof de math, ma pote, mes parents, etc.)
 - Y a-t-il des personnes ou groupes de personnes qui souhaiteraient, attendraient de toi que tu n'aies pas de mentor l'année qui vient ? (idem)
-

Croyances relatives au ccp

- Quels sont les facteurs ou circonstances qui, selon toi, facilitent ou rendent aisé le fait d'avoir un mentor ?
 - Quels sont les facteurs ou circonstances, selon toi qui compliquent ou rendent difficile le fait d'avoir un mentor ?
-

Tableau 2
Questionnaire

Mesures des croyances sous-tendant les déterminants de l'intention

Croyances attitudinales

Force :

Dans quelle mesure pensez-vous probable que le mentorat ait sur les étudiants de 1^{re} année les conséquences suivantes ? Avoir un mentor permet aux étudiants de 1^{re} année/implique de...

Importance :

Ces conséquences peuvent être plus ou moins positives. Dans quelle mesure pensez-vous qu'il s'agisse d'une bonne chose pour les étudiants de 1^{re} année de ...?

- Être plus vite fixés sur leur choix d'études
- Être mieux informés du cursus et des options
- Avoir quelqu'un vers qui se tourner, qui les comprend et connaît bien les études et l'institution
- Être rassurés
- Avoir plus confiance en eux
- Mieux s'adapter à l'enseignement supérieur
- Avoir moins de risques de décrochage
- Être plus motivés
- Mieux connaître les débouchés
- Avoir moins de temps pour étudier
- Devoir venir/rester en dehors des cours

Croyances relatives à la norme descriptive :

Force :

Dans quelle mesure est-il probable que les étudiants suivants aient ou souhaitent avoir un mentor ? Les étudiants de 1^{re} année les plus susceptibles d'avoir ou de vouloir un mentor sont les étudiants...

Importance :

Dans tous les domaines de la vie, qu'on le veuille ou non, il y a des gens à qui on ressemble plus qu'à d'autres. En ce qui concerne vos études, dans quelle mesure aimeriez-vous, tout en restant vous-mêmes, ressembler aux étudiants ...

- Appliqués, qui vont à tous les cours et/ou saisissent toutes les possibilités
 - Brillants, qui réussissent facilement
 - Qui doutent de leur choix d'études
 - Qui ont des difficultés dans leurs études (manque de prérequis, d'autonomie, difficulté à s'adapter à l'enseignement supérieur)
 - Qui manquent de confiance en eux
-

Croyances relatives à la norme injonctive

Force :

Dans quelle mesure est-il probable que ces personnes pensent que vous devriez avoir un mentor en 1^{re} année ?

Importance :

En ce qui concerne vos études, accordez-vous de l'importance à l'avis de ces personnes ? J'accorde à l'avis de . . .

Aucune – une grande importance

- Un de mes parents ou les deux
- Un ami
- Un étudiant des années précédentes
- Les étudiants qui trouvent honteux d'avoir besoin de quelqu'un

Croyances relatives au CCP

Force :

Dans quelle mesure les affirmations suivantes sont-elles vraies, en ce qui vous concerne ?

Importance :

Dans quelle mesure ces facteurs compliquent/facilitent-ils, selon vous, le fait d'avoir un mentor quand on est étudiant en 1^{re} année ?

- Je suis timide
 - Les enseignants m'impressionnent
 - J'ai du temps libre
 - Je prends les transports en commun pour aller au cours
 - J'ai ou je pense que j'aurai des cotes insatisfaisantes
 - J'ai confiance en moi en ce qui concerne les études
 - Le mentorat peut se faire en visioconférence
 - Les mentors sont disponibles
 - Les mentors se sentent réellement concernés par les étudiants
 - Les rencontres avec le mentor se font en privé (il n'y a personne d'autre)
 - L'information relative au mentorat est claire et complète (je sais bien ce dont il s'agit et comment procéder)
 - L'inscription au mentorat se fait aisément
-

Mesures de l'intention et de ses déterminants

Attitude cognitive

- Avoir un mentor en 1^{re} année est bénéfique
- Avoir un mentor en 1^{re} année est utile

Attitude expérientielle

- Avoir un mentor en 1^{re} année est agréable
- Avoir un mentor en 1^{re} année est une source de satisfaction

Norme descriptive

- Rares sont les étudiants qui ont un mentor en 1^{re} année (inverser)
- Des personnes importantes pour moi ont un mentor en 1^{re} année

Norme injonctive

- Des gens importants pour moi souhaitent que j'aie un mentor en 1^{re} année
- Des gens attendent de moi que j'aie un mentor en 1^{re} année

CCP-capacité

- Avoir un mentor en 1^{re} année est à ma portée
- Avoir un mentor en 1^{re} année est dans mes cordes

CCP-autonomie

- Je suis seul à décider d'avoir un mentor en 1^{re} année
- Avoir un mentor en 1^{re} année ne dépend que de moi

Intention

- J'ai l'intention d'avoir un mentor en 1^{re} année
 - Je vais demander à avoir un mentor en 1^{re} année
-

Appendice B : Résultats

Tableau 1

Résultats des AFEs relatives aux mesures des déterminants de l'intention d'être mentoré

Quatuors d'items mesurant les déterminants de l'intention d'avoir un mentor	Facteurs	
	1	2
Attitude		
Avoir un mentor en 1 ^{re} année est bénéfique		0.58
Avoir un mentor en 1 ^{re} année est utile		0.71
Avoir un mentor en 1 ^{re} année est agréable	0.71	
Avoir un mentor en 1 ^{re} année est une source de satisfaction	0.85	
% de la variance	34.5	23.5
Norme		
Rares sont les étudiants qui ont un mentor en 1 ^{re} année (inversé)		0.58
Des personnes importantes pour moi ont un mentor en 1 ^{re} année		0.38
Des gens importants pour moi souhaitent que j'aie un mentor en 1 ^{re} année	0.71	
Des gens attendent de moi que j'aie un mentor en 1 ^{re} année	0.61	
% de la variance	22.7	12.6
CCP		
Avoir un mentor en 1 ^{re} année est à ma portée		0.99
Avoir un mentor en 1 ^{re} année est dans mes cordes		0.57
Je suis seul à décider d'avoir un mentor en 1 ^{re} année	0.73	
Avoir un mentor en 1 ^{re} année ne dépend que de moi	1.00	
% de la variance	38.7	33.1

Note : Les modèles sont satisfaisants : *all TLIs* > .95 (*TLI* Attitude = 1.08, *TLI* Norme = 1.53, *TLI* CCP = 1.12).