

# ÉVALUATION DE LA MISE EN OEUVRE D'UNE INTERVENTION DE MENTORAT POUR PRÉVENIR L'ABANDON SCOLAIRE: LE PROGRAMME "PROMÉTHÉE"

MANON THÉORÉT *Université de Montréal*

**RÉSUMÉ.** Le mentorat, ou l'établissement d'une relation d'aide significative entre un adulte bénévole et un élève, devient de plus en plus populaire, comme stratégie de prévention de l'abandon scolaire. C'est ce dont fait foi l'initiative du groupe communautaire *La Fondation québécoise des jeunes associés en éducation*, par la mise sur pied du programme "Prométhée". Cependant, les éléments de cette stratégie d'intervention communautaire sont mal connus et très peu souvent évalués. L'étude présentée ici sert d'abord à fournir une définition du mentorat en termes plus opératoires. Elle rapporte ensuite les résultats descriptifs de l'évaluation de la mise en oeuvre du programme par vingt-huit mentors auprès d'autant d'élèves dans cinq écoles secondaires de l'Île de Montréal. Les données colligées dans les journaux de bord et les questionnaires confirment l'intérêt d'évaluer l'impact du mentorat comme modèle de prévention de l'abandon scolaire, tout en identifiant certaines faiblesses de l'intervention.

**ABSTRACT.** Mentoring, a voluntary relationship between an adult and a student, has been advanced as a dropout prevention strategy. In spite of the growing popularity of mentoring programs, very few of them have been evaluated. This study presents an external implementation evaluation of the "Prometheus" program, promoted by the *Fondation québécoise des jeunes associés en éducation*. Data were obtained from 28 mentors, intervening in five secondary schools. Their meetings were self-monitored and transcribed into a log book. Questionnaires were collected from 26 secondary students who were being mentored. Results highlight certain flaws in the intervention process but confirm that there is interest in evaluating the effects of mentoring on the prevention of drop-outs.

**B**ien qu'il puise par des racines lointaines à la mythologie grecque, le mentorat, dans sa forme adaptée à l'éducation a reçu récemment une grande reconnaissance populaire et l'attention des milieux scolaires, comme stratégie de prévention de l'abandon des études. En 1989, on dénombrait dans le seul état de New-York, plus de 211 programmes de mentorat formellement enregistrés, alors qu'en 1990, on rapportait que

plus de 63% des quelques 1,701 programmes d'aide aux étudiants défavorisés des collèges et universités américains prétendaient offrir du mentorat (Flaxman, 1992a). Cet engouement peut laisser à penser que le mentorat est une approche structurée et bien définie, alors que peu d'études se sont attardées à décrire systématiquement son objet ou ses effets (Flaxman, 1992a). Par ailleurs, les pistes de prévention les plus prometteuses favorisent les partenariats entre l'école, la famille, l'entreprise et le milieu communautaire (Royer, Moisan, Saint-Laurent, & Giasson, 1993; Hrimech, Théorêt, Hardy, Gariépy, & Poirier, 1993b). À ce titre, le mentorat entre de jeunes professionnels et des élèves à risque d'abandon prématuré s'avère une piste de prévention à explorer.

Mais, avant même de poser la question de l'impact du mentorat sur l'abandon scolaire et sur la trajectoire personnelle des élèves, l'évaluation de la mise en oeuvre s'avère une étape essentielle. L'étude évaluative présentée ici porte sur la description d'un tel dispositif d'accompagnement personnel et scolaire. Lancé en 1993 par *La Fondation Québécoise des Jeunes Associés en Éducation*, ce programme est offert par des bénévoles, à l'intention d'élèves du secondaire à risque d'abandon scolaire. La première partie de l'article s'attarde à décrire la stratégie préventive du mentorat et le programme "Prométhée", alors que la seconde partie analyse certaines composantes de sa mise en oeuvre dans cinq écoles de la région montréalaise.

## PROBLÉMATIQUE

### *Le problème de l'abandon scolaire*

Malgré les difficultés à évaluer précisément la prévalence de l'abandon scolaire en Amérique du Nord, on estime néanmoins que sa probabilité est élevée et ce, peu importe la règle de calcul que l'on utilise. Il serait, selon les statistiques officielles, passé de 27% en 1985-1986 à 35% en 1992-1993 (Ministère de l'Éducation du Québec, 1995), alors qu'il atteindrait aujourd'hui près de 47% pour la plus grande commission scolaire de Montréal (Commission des écoles catholiques de Montréal, 1995).

Les études, tant américaines que canadiennes et québécoises, aboutissent à des conclusions semblables quant à l'intervention de plusieurs ordres de facteurs causaux dans l'explication du phénomène. On reconnaît ainsi l'importance des facteurs personnels, socio-économiques et familiaux ainsi que les facteurs reliés à la structure des programmes et au cheminement scolaires (Hrimech et al., 1993a). Au chapitre des facteurs personnels, les études québécoises et nord-américaines

démontrent que les garçons sont surreprésentés dans une proportion de 60% contre 40% de filles (Violette, 1991), que la majorité des décrocheurs quitte après l'âge de 16 ans (Pilon, 1993) et que les élèves de la communauté francophone ont une probabilité d'abandon deux fois plus élevée que celle des élèves d'autres origines ethnoculturelles (Beauchesne, 1991). On sait aussi que la majorité des décrocheurs provient de milieux socioéconomiquement faibles et que la faible scolarisation des parents, la situation économique difficile, la monoparentalité et les déménagements fréquents sont autant de corrélats à l'abandon scolaire (Beauchesne, 1991; Violette, 1991). D'autres études établissent une relation entre le manque de soutien et d'encadrement des parents et l'abandon scolaire (LeBlanc, Janosz, & Langelier-Biron, 1993; Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter, & Durnbush, 1990).

Au chapitre scolaire, l'absentéisme, le redoublement et l'échec scolaire se retrouvent au premier plan des facteurs responsables. En effet, quatre-vingt pour cent des décrocheurs scolaires ont pris du retard au moment où ils abandonnent (Brais, 1991). On reconnaît aussi que les décrocheurs expriment un désintérêt envers l'école et les apprentissages requis (Hrimech et al., 1993a) et que le manque de soutien des enseignants, démontré par le peu d'intérêt et d'implication personnelle dont ils font preuve envers les élèves, de même que le climat d'indifférence entretenu face à l'engagement scolaire sont autant de facteurs qui augmentent l'incidence du décrochage (Karp, 1988; Wehlage & Rutter, 1989).

#### *L'intervention préventive face à l'abandon scolaire*

Le problème de l'abandon scolaire exige des solutions complexes et multiples et interpelle de plus en plus les divers acteurs de la société. On assiste ainsi depuis quelques années à la prolifération de projets concernant la prévention de l'abandon scolaire ou de ses conséquences, soit par la mise sur pied de projets ponctuels en vue de favoriser la réussite scolaire, soit par le biais de la création de réseaux de concertation qui visent en premier lieu la lutte contre la pauvreté et l'insertion au marché du travail (Gouvernement du Québec, 1991). La diversité des motifs d'abandon scolaire commande en effet une intervention diversifiée, afin de répondre aux besoins des jeunes. Or, si l'ennui et l'échec scolaire sont, aux dires des décrocheurs, les deux premiers motifs d'abandon au secondaire (Hrimech et al., 1993a), ces jeunes rapportent par contre, comme facteurs favorisant leur persévérance à l'école, la garantie d'un emploi à la fin des études, une organisation plus individualisée des études et le soutien personnel d'un adulte. Toujours selon les décrocheurs, ce dont ils ont besoin, c'est d'un adulte qui leur

parle, les écoute et les soutienne (Violette, 1991; Beardon, Spencer, & Moracco, 1989).

En ce sens, bien qu'il ait été démontré que l'implication personnelle des adultes de l'école soit un facteur de protection contre l'abandon prématuré (Bryk & Thum, 1989), la difficulté des décrocheurs à établir des relations avec les agents d'éducation, leur insatisfaction face aux enseignants et l'isolement familial souvent engendré par la monoparentalité minent leurs chances d'établir des relations significatives et aidantes avec des adultes, d'où l'intérêt de les mettre en contact avec un jeune bénévole, dans une relation dépourvue des contraintes d'autorité (Smink, 1990).

#### *L'impact du mentorat comme stratégie de prévention de l'abandon scolaire*

Si le mentorat a été maintes fois rapporté comme une stratégie de promotion de compétences pour les élèves doués (Kaufman, 1986; Torrance, 1983, 1984, en Slicker & Palmer, 1993), peu de programmes de mentorat sont destinés aux élèves en difficulté du secondaire. De plus, les connaissances quant à l'efficacité du mentorat, reposent davantage sur des témoignages et des évaluations anecdotiques recueillies aux ordres collégial ou universitaire, que sur des évaluations systématiques. Peut-être par reconnaissance pour l'implication bénévole des mentors, plusieurs intervenants souscrivent d'emblée à l'impact présumément positif du mentorat, mais il importe d'envisager aussi l'impact négatif d'une mauvaise relation de mentorat, qui peut amener pour l'élève tout au moins, la désillusion et le cynisme (Flaxman, 1992b).

À notre connaissance, seulement trois évaluations ont été conduites sur l'impact du mentorat comme stratégie préventive au secondaire. Mc Partland et Murray (1991) ont pour leur part évalué, après deux ans d'opération, un programme de mentorat et de médiation destiné à des élèves à risque d'abandon scolaire au secondaire. Le programme "RAISE" était structuré autour d'un directeur général engagé à plein temps, qui supervisait l'administration du programme dans sept écoles secondaires recrutant des mentors bénévoles. On demandait la collaboration des mentors pendant toute l'année scolaire, à raison de rencontres bi-hebdomadaires. Les résultats démontrent une hausse dans la fréquentation et le rendement scolaires, quoique les protégés demeurent plus à risque d'abandon prématuré que les élèves du groupe témoin. Une variable cruciale rapportée par ces chercheurs tient dans la difficulté à maintenir la relation mentor-protégé dans le temps et à définir au-delà

### *Le programme "Prométhée"*

de l'acceptation inconditionnelle, une relation de mentorat efficace. D'après les auteurs, si le mentorat peut être considéré à l'heure actuelle comme une solution pour répondre aux besoins des élèves en difficulté, c'est sur l'assiduité que les objectifs de mentorat doivent porter. De plus, bien que les chercheurs n'aient pas été en mesure d'établir un lien entre la nature des activités de mentorat et les effets observés, ils soulignent néanmoins l'importance d'identifier les composantes efficaces de l'aide, pour être en mesure de les relier aux résultats d'une évaluation des effets.

La seconde étude recensée visait à évaluer le programme "REACH", destiné à augmenter l'estime de soi de décrocheurs potentiels (Blum & Jones, 1993). Il combinait un groupe d'entraide entre pairs à des interactions quotidiennes des jeunes avec un mentor. Le programme a augmenté les indices de fréquentation scolaire et l'implication des jeunes en classe. Vu la nature du devis, on ne peut toutefois circonscrire quel aspect de l'intervention a été efficace.

Dans la troisième étude évaluative, Slicker et Palmer (1993) ont mené une évaluation des effets du mentorat auprès d'un groupe de 86 élèves de 10<sup>e</sup> année jugés les plus à risque. En dépit du manque de résultat concluant, sur la prévention de l'abandon scolaire ou sur l'amélioration du rendement ou de l'estime de soi, ils dénotent cependant, à travers le journal de bord des mentors, une grande variation dans la qualité de l'implantation du mentorat. Les chercheurs soulignent la nécessité de relier l'évaluation de la mise en oeuvre à l'évaluation des indices de développement scolaire et personnel, afin de pouvoir porter un jugement sur l'efficacité de cette stratégie de prévention.

### *Le processus du mentorat*

En dépit ou en raison de la popularité du mentorat, ce terme englobe une variété de dimensions. En effet, pas moins de quinze définitions du mentorat coexistent et les chevauchements entre les concepts, du mentorat et de la médiation par exemple, sont fréquents (McPartland & Murray, 1991). Généralement, l'on souscrit à la définition suivante d'une relation dyadique entre un adulte bienveillant et un élève qui a besoin de soutien scolaire, personnel, social ou professionnel.

Quelques études se sont penchées sur la description des caractéristiques du mentor qui, ni enseignant, ni thérapeute, allierait le meilleur de ces deux rôles. Ainsi, selon la synthèse de Flaxman *et al.* (1988), le mentor doit pour influencer son protégé, être guidé par des objectifs clairs, dans les limites de ses capacités; il doit être empathique, capable d'évaluer les besoins de son protégé et en mesure d'offrir du soutien de manière

appropriée et régulière. Selon Alleman, Cochran, Doverspike, et Newman (1984), la définition d'un mentor ne réside pas tant dans ses qualités personnelles, mais bien dans ce qu'il fait précisément avec le protégé. Selon eux en effet, les mentors efficaces démontrent activement leur confiance à leur protégé, le complimentent et l'encouragent, explicitent à son intention les conduites scolaires et sociales appropriées et protègent sa réputation.

Dans cette lignée, Hamilton et Hamilton (1992), qui ont élaboré un programme-pilote de mentorat destiné à des adolescents, confirment la nécessité d'une structuration des objectifs de mentorat. Ces chercheurs ont en effet identifié une grande hétérogénéité dans les activités de mentorat et leur étude met en évidence quatre niveaux de mentors, qui seraient définis par les objectifs personnels mis de l'avant par les aidants. Ces objectifs seraient reliés au succès du mentorat. Les mentors de premier niveau définissent comme but principal le développement d'une relation avec leurs protégés et s'avèrent les moins persistants dans la relation. Ceux de second niveau cherchent surtout à leur présenter des choix et réussissent un peu mieux à établir une relation avec leurs protégés; quant à ceux des niveaux supérieurs, ce sont ceux qui sont susceptibles de rencontrer le plus grand succès, soit parce qu'ils mettent l'accent sur le développement de la personnalité du jeune ou sur le développement de compétences instrumentales. Les chercheurs notent toutefois le petit nombre de rencontres et la difficulté à établir la compatibilité entre les mentors et leurs protégés; certains mentors se montrent en effet déçus lorsque leur protégé ne se confie pas, alors que d'autres sont mal à l'aise devant les sérieux problèmes qui leur sont soumis.

### *La relation d'aide mentor-protégé*

À travers la synthèse des écrits, l'on reconnaît trois composantes-types à la relation de mentorat, celle du soutien émotif et psychologique, celle de l'aide directe au développement scolaire ou professionnel et celle de l'apprentissage par observation d'un modèle (Jacobi, 1991). Ces trois composantes sont découpées, selon les études, en plusieurs fonctions d'aide différentes: le soutien, l'encouragement, la facilitation de l'accès aux ressources existantes, le conseil, la clarification des buts et objectifs personnels, le tutorat, l'information, la protection, le modelage, la présentation d'un statut social, la médiation, la transmission de connaissances, l'entraînement aux habiletés sociales.

## Le programme "Prométhée"

TABLEAU 1. Opérationnalisation des fonctions d'aide du mentor

Fonctions d'aide	Comportements du mentor
Soutien	offrir de l'aide matérielle / écouter parler de ses difficultés
Encouragement	encourager à faire des efforts / dire notre confiance en ses capacités
Aide directe au développement	trouver une solution à ses problèmes
Facilitation de l'accès	parler des choix de carrière
Conseil	déconseiller d'abandonner l'école / encourager à aller à l'école tous les jours / mettre en garde contre les conséquences de ses gestes / critiquer sur l'attitude négative
Clarification des buts	fixer des objectifs à atteindre cette semaine / dans l'année / le questionner sur ses intérêts
Tutorat	réviser ses devoirs / souligner ses progrès
Information	demander ce dont il a besoin
Protection	consoler / réconforter
Observation d'un modèle	aider à comprendre un problème personnel
Présentation du statut social	parler de soi, de sa carrière (mentor)
Médiation	offrir de négocier pour lui
Transmission de connaissances	expliquer des notions scolaires
Développement habiletés sociales	enseigner une manière de se comporter

### La nature du programme "Prométhée"

Lancé en 1993 par la *Fondation québécoise des jeunes associés en éducation*, le projet vise explicitement la prévention de l'abandon scolaire chez les élèves du secondaire. Dans les intentions de l'organisme, les mentors sont des conseillers qui sont là pour motiver, guider, soutenir et écouter l'élève de manière à favoriser sa persévérance et sa réussite scolaire et personnelle. On exige des bénévoles une rencontre hebdomadaire d'environ une heure avec leur protégé et ce, pour la durée d'une année. Implanté dans cinq écoles secondaires francophones et anglophones de trois commissions scolaires de l'Île de Montréal, le programme "Prométhée" compte plus de cinquante mentors actifs. La publicité est orientée vers les jeunes professionnels. Leur admission s'effectue par le biais d'une entrevue de sélection menée par l'organisme et d'un questionnaire inventoriant leurs intérêts. Une seconde sélection s'opère lors d'une entrevue conjointe avec des professionnels de l'école-cible. Une fois admis dans les rangs, le mentor est invité à un atelier de formation de quelques heures, qui vise surtout à favoriser l'appartenance à un projet collectif.

### Objectifs de l'étude

Étant donné l'imprécision du concept de mentorat, son succès dans la prévention de l'abandon des études et du succès scolaire demeure incertain, vu le manque de rigueur dans sa définition, le recours à des mesures rétrospectives et à des devis d'évaluation méthodologiquement

faibles (Jacobi, 1991). Avant de mettre en branle l'évaluation des effets d'une telle intervention, il importe donc d'identifier les conditions facilitatrices de même que les irritants dans la mise en oeuvre d'une stratégie de mentorat. Les conclusions des études convergent justement vers le manque d'information descriptive sur les programmes de mentorat et, plus spécifiquement, sur les caractéristiques des élèves qui ont accès au programme, sur celles des mentors et sur la nature des relations de mentorat.

Les méthodes et théories de l'évaluation de programme ont, depuis quelque temps, fait une large place à l'évaluation de la mise en oeuvre des interventions (Chen, 1990). Suite aux constats maintes fois répétés de l'inutilisation des résultats de plusieurs évaluations d'impact, les chercheurs en sont venus à considérer que les résultats d'une évaluation ne peuvent être utilisables par les promoteurs, tant qu'ils sont amalgamés (Weiss, 1977). L'évaluation de la mise en oeuvre sert donc de stratégie pour isoler les éléments actifs d'une intervention, en rendre compte aux promoteurs de manière à améliorer l'intervention, qui devient dès lors sujette à une évaluation de son impact. Bien que plus souvent conduite avec une méthodologie qualitative, l'évaluation de la mise en oeuvre n'est pas rigidement associée à une méthodologie particulière. Certains chercheurs ont élaboré des critères de décision pour aider au choix d'une méthode appropriée (Smith, 1986; Williams, 1986). Ainsi, étant donné que les finalités de l'intervention sont connues, que le groupe des promoteurs est restreint et homogène dans ses valeurs et que l'intervention a bénéficié d'un rodage, le choix d'une méthode quantitative est apparu pertinent, pour l'évaluation de la mise en oeuvre de ce programme de mentorat.

En considération de ces prémisses, le premier objectif de cette évaluation vise d'abord à vérifier l'intégrité de l'intervention, telle qu'elle se révèle dans la fréquence des rencontres entre mentors et protégés. Cette étude évaluative cherche aussi à décrire le processus de mentorat implanté à travers le programme "Prométhée", par une méthode de contrôle continu ("monitoring"). Plus précisément, les sous-objectifs visent à: 1) opérationnaliser la relation de mentorat dans le cadre du projet "Prométhée", 2) décrire les comportements des mentors, 3) décrire les formes de soutien offert par les mentors, 4) investiguer les types de bénéfices attendus et recueillis par les mentors et les protégés.

### *Description des sujets et des procédures de recueil*

Suivant le protocole de l'étude de cas multiples, un échantillon aléatoire de 30 paires de mentors et de protégés a été constitué, de manière à

couvrir les cinq écoles secondaires participantes, trois francophones et deux anglophones. Sur un total de 60 sujets approchés à l'automne 1994 pour participer à l'étude, 28 mentors ont rendu leur journal de bord alors que 26 élèves ont répondu au questionnaire au printemps suivant. Les caractéristiques des mentors et des élèves sont décrites au Tableau 2.

TABLEAU 2. Caractéristiques des mentors et des protégés

Mentors (n = 28)			Protégés (n = 26)		
<b>SEXE</b>			<b>SEXE</b>		
femmes	(n = 16)	57%	filles	(n = 15)	57%
hommes	(n = 12)	43%	garçons	(n = 11)	43%
<b>LANGUE MATERNELLE</b>			<b>LANGUE MATERNELLE</b>		
français	(n = 19)	68%	français	(n = 9)	38%
anglais	(n = 7)	25%	anglais	(n = 7)	25%
autre	(n = 2)	7%	autre	(n = 8)	29%
<b>ÂGE MOYEN</b>			<b>ÂGE MOYEN</b>		
24,6 ans, É-T 4,3			14,3 ans, É-T 1,5		
<b>SCOLARITÉ</b>			<b>ANNÉE SCOLAIRE</b>		
DEC	(n = 11)	(39,3%)	Sec. I	(n = 14)	54%
Bacc.	(n = 12)	(42,9%)	Sec. II	(n = 4)	15%
Maîtrise	(n = 2)	(17,8%)	Sec. III	(n = 4)	15%
			Sec. IV	(n = 1)	4%
			Sec. V	(n = 3)	12%
<b>OCCUPATION</b>			<b>REDOUBLEMENT</b>		
Études	(n = 16)	(57,1%)	Oui	(n = 8)	31%
Travail	(n = 11)	(39,3%)			
<b>EXPÉRIENCE DE BÉNÉVOLAT</b>			<b>ABSENTÉISME</b>		
Oui	(n = 19)	(67,9%)	Jamais	(n = 5)	19%
Non	(n = 8)	(32,2%)	Rarement	(n = 13)	50%
			Assez souvent	(n = 6)	23%
			Souvent	(n = 2)	8%

Dans le cadre d'un tel type d'évaluation, il importe d'obtenir des données directes et continues. Ainsi, la première source de données provient d'un journal de bord au format structuré, élaboré en concertation avec l'organisme communautaire. Les consignes indiquaient aux mentors l'importance de compléter les dix questions immédiatement après chaque rencontre prévue. Ils étaient invités à y inscrire pendant environ trois mois, les dates des rencontres de mentorat, leur lieu, leur durée, la fonction de mentorat à l'oeuvre durant la rencontre ainsi que la forme de soutien fourni ponctuellement. Les rencontres prévues et non tenues, de même que les raisons de leur annulation étaient aussi enregistrées au journal de bord. L'opérationnalisation préalable des quinze comportements et des quatre formes de soutien, telles qu'identifiées dans les écrits, a permis de constituer des items fermés, du type liste de

contrôle, afin de maximiser la rapidité de l'exercice d'évaluation pour les sujets, qui exigeait moins de dix minutes par rencontre. L'évaluation subjective de la satisfaction face à chaque rencontre de mentorat était aussi indiquée par les mentors. Finalement, une fiche personnelle demandait aussi aux mentors de décrire leurs caractéristiques sociodémographiques.

La seconde source de données provient d'un questionnaire complété individuellement à la fin de la période d'évaluation de la mise en oeuvre, par les protégés. Les quatorze questions portaient sur les mêmes variables que celles du journal de bord et le questionnaire exigeait environ 20 minutes afin d'être complété. Outre l'avantage d'obtenir le point de vue des clients de l'intervention, cette seconde source sert aussi à confronter les données obtenues auprès des partenaires, les deux parties étant impliquées dans la même relation.

### *Analyse des résultats*

**DESCRIPTION DES SUJETS.** Parmi l'échantillon des 28 mentors, on retrouve 57% de femmes et 43% d'hommes. La majorité des répondants, soit 67,9%, sont de langue maternelle française. Leur moyenne d'âge est de 24,6 ans. En ce qui concerne leur occupation, 57,1% sont aux études alors que 39,3% travaillent. Près de la moitié des bénévoles, soit 42,9% détiennent un diplôme de baccalauréat alors que 39,3% ont un D.E.C. et 17,8% une maîtrise. Plus des deux-tiers, soit 67,9%, ont de l'expérience de bénévolat (voir le Tableau 2).

L'échantillon des 26 protégés est aussi constitué de 57% de filles et de 43% de garçons, puisque les pairages entre mentor et protégé s'effectuent sur le critère du sexe. La langue française est la langue maternelle de 38% des jeunes de ce groupe. L'âge moyen des protégés est de 14,3 ans. Près du tiers ont redoublé une année scolaire et 69% fréquentent le premier cycle du secondaire. Seulement 19% de l'échantillon affirment ne jamais s'être absenté de l'école sans motif valable depuis le début de l'année, alors que 50% disent l'avoir fait rarement, 23% plutôt souvent et 8% souvent (voir le Tableau 2).

**DÉROULEMENT DE L'INTERVENTION.** Durant la période d'évaluation de la mise en oeuvre, soit entre les mois de novembre et mars, le nombre moyen de rencontres prévues entre mentor et protégé s'élève à 11,15. La moyenne de rencontres effectives est de 8,1 rencontres, soit environ une rencontre bimensuelle. La durée moyenne des rencontres est de 86,8 minutes. La satisfaction moyenne des mentors quant aux rencontres avec leur protégé, évaluée par une cote entre 0 et 3, se situe à 2,4.

**ÉVALUATION DES MENTORS.** L'ordre d'importance des sources de satisfaction perçue par les mentors est traduit par le rang moyen, situé entre 1 et 7. Ces sources de satisfaction se rapportent principalement à la possibilité d'aider des jeunes (2,29), à la transmission de connaissances (3,46), à l'espoir d'être utile à la société (3,57), à l'amitié des adolescents (4,18), à l'expérience pour la carrière (5,39), aux acquis personnels (5,71) et aux contacts avec d'autres mentors (6,36). Selon le relevé des journaux de bord des mentors, les thèmes de discussion durant les rencontres sont présentés en termes de pourcentage de rencontres où ils ont été discutés (Tableau 3). Les thèmes les plus souvent abordés sont dans l'ordre: les matières scolaires, les relations des jeunes avec leur famille, les activités de loisir et les relations avec les amis. Viennent ensuite et beaucoup moins fréquemment, les relations avec le personnel scolaire, le futur emploi et l'importance de l'école.

Durant les rencontres, les comportements les plus fréquents des mentors (qui reviennent dans plus de 25% des rencontres) sont dans l'ordre: expliquer des notions scolaires (43%), écouter le protégé parler de ses difficultés (41%), l'encourager à faire des efforts à l'école (40%), le questionner sur ses intérêts (39%), lui parler de soi (35%), lui souligner ses progrès (32%), lui dire sa confiance en ses capacités (27%), réviser ses devoirs (25%) et lui parler des choix de carrière (25%). Les comportements les moins fréquents (qui sont émis dans moins de 10% des rencontres) sont: lui offrir de négocier pour lui (2%), lui déconseiller d'abandonner l'école (4%), trouver une solution à ses problèmes personnels (5%), lui offrir de l'aide matérielle (5%), le consoler (6%), lui demander ce dont il a besoin (6%), le critiquer sur son attitude négative (7%) et lui enseigner une manière de se comporter (8%).

**TABLEAU 3.** Sujets de discussion abordés durant les rencontres de mentorat

Selon les mentors		Selon les élèves	
% de rencontres		échelle de fréquence de 0 à 3 (jamais à toujours)	
matières scolaires	56%	matières scolaires	2,39
relations avec la famille	37%	relations avec la famille	1,92
activités de loisir	34%	importance de l'école	1,89
relations avec les amis	32%	relations avec les amis	1,85
relations avec le personnel scolaire	19%	activités de loisir	1,81
futur emploi	12%	relations avec le personnel de l'école	1,77
importance de l'école	11%	futur emploi	1,39

**ÉVALUATION DES PROTÉGÉS.** En ce qui concerne les réponses des protégés au questionnaire, les thèmes de discussion ont été évalués sur une échelle de fréquence allant de jamais à toujours (0 à 3). Ils sont présentés au Tableau 3. Le sujet le plus souvent abordé est celui des matières scolaires. Viennent ensuite les relations avec la famille, l'importance de l'école, les relations avec les amis, les activités de loisir, les relations avec le personnel de l'école et en dernier lieu, le futur emploi.

Les comportements les plus fréquemment émis par les mentors, tels que rapportés par ces élèves ont été identifiés par une cote moyenne de fréquence (0 à 3), de jamais à toujours, en passant par rarement et parfois. On retrouve en ordre d'importance: m'écouter parler de mes difficultés (2,46), m'encourager à faire des efforts (2,42), expliquer des notions scolaires (2,31), dire qu'il a confiance en mes capacités (2,27), me montrer mes progrès (2,23) et m'encourager à aller à l'école tous les jours (2,23). Les comportements les moins fréquents des mentors sont dans l'ordre: offrir de l'aide concrète (0,76), offrir de négocier pour le protégé (0,92) et critiquer sur l'attitude négative (1,0).

Par ailleurs, la perception du rôle du mentor converge vers des caractéristiques positives. En effet, les protégés le voient beaucoup comme un ami (76,9%) et un conseiller (38,5%), assez comme un professeur (26,9%) et un modèle (42,3%). Selon les protégés encore, leur mentor est un peu un parent (38,5%), mais pas du tout un espion (92,3%), ni un juge (80,8%), ni un étranger (73,1%).

La perception de leur relation au mentor est aussi plutôt positive. En effet, 88,5% d'entre eux tiennent beaucoup à conserver leur mentor, 72% veulent poursuivre la relation de mentorat et 46,2% se considèrent beaucoup attaché à ce mentor. Il est assez aidant selon 73,1% des protégés, alors que 84,6% lui font assez confiance. Cependant, alors que seulement 12% ne recommanderaient pas du tout le mentorat à leurs amis, 38,5% évaluent que cette relation ne leur a pas du tout permis de changer leur comportement.

## DISCUSSION ET CONCLUSION

Bien qu'un grand nombre d'expériences en vue de favoriser la réussite scolaire aient été entreprises au Québec, très peu ont bénéficié d'une évaluation (Gosselin, Ouellet, & Payeur, 1992). En raison du risque qu'une évaluation hâtive des effets d'un programme puisse être compromise par l'absence d'évaluation de sa mise en oeuvre, on suggère de retarder l'évaluation d'impact, une fois la nature de l'intervention connue

et son intensité régularisée (Chen, 1990). Dans cette perspective, le contrôle continu ("monitoring") peut aider à améliorer le programme en vue de l'évaluation future de ses effets.

Suivant ces recommandations, l'évaluation de la mise en oeuvre du programme *Prométhée* révèle d'abord que les jeunes protégés de l'organisme sont effectivement à risque d'abandon scolaire, par les indices du taux de redoublement et de l'absentéisme rapportés (Cairns et al., 1989; Violette, 1991). Leur jeune âge indique aussi que le programme se présente assez tôt dans leur trajectoire pour espérer prévenir leur abandon scolaire. On peut ensuite affirmer que l'intégrité de l'intervention est respectée, même si le nombre de rencontres est inférieur aux exigences de l'organisme. Il faut en effet noter que les programmes qui montrent une hausse dans la fréquentation ou le rendement scolaires offrent une intervention plus intense, allant de deux rencontres hebdomadaires (McPartland & Murray, 1991), jusqu'à une rencontre quotidienne (Blum & Jones, 1993). Par contre, la durée des rencontres du programme *Prométhée* est plus longue que celle prévue par les promoteurs, ce qui contrebalance le petit nombre de rencontres.

Au sujet de la définition d'une relation de mentorat, on constate que les comportements des mentors sont, selon leur propre rapport corroboré par celui de leurs protégés, axés sur le soutien scolaire et le soutien affectif. Si l'on reprend la classification de Hamilton et Hamilton (1992), cette description des comportements des mentors les situe à un niveau moyen de compétence. D'une part, les mentors de *Prométhée* mettent surtout l'accent sur la création d'une relation de confiance avec les jeunes, ce qu'ils réussissent bien, puisque les protégés leur font confiance et leur attribuent des rôles positifs. D'autre part, les mentors expliquent des notions scolaires, ce qui contribue à rendre cette relation d'aide plus efficace, même s'ils semblent négliger l'aspect instrumental du développement de compétences. On note en effet, qu'ils fixent peu d'objectifs de développement avec leur protégé, ni ne leur enseignent clairement les comportements à adopter pour les orienter vers la réussite scolaire. Cette négligence est aussi confirmée par le peu de place accordée aux sujets de discussion reliés à l'importance de l'école et au futur emploi et par l'indication des protégés, qui n'observent aucun changement dans leur comportement. Par ailleurs, on remarque parmi les conduites les moins fréquemment émises, celles qui ont une connotation négative, ce qui semble indiquer que les mentors encouragent les conduites adéquates plus qu'ils ne blâment les jeunes pour leurs attitudes négatives. Cette tendance respecterait les préceptes

d'un bon programme de gestion du comportement (Brigham, 1989). Mais, peut-être moins qu'une orientation théorique, on peut deviner dans ces résultats des relents de psychologie populaire, caractérisée par une non-directivité de bon aloi et un appui sur des processus indirects d'influence. Ces aspects n'invalident toutefois pas le programme, dont les objectifs et les éléments d'intervention sont cohérents et centrés sur l'aide scolaire, dans un climat positif empreint d'empathie.

D'autre part, bien que les bénéfiques présumés de cette relation soient à l'avantage des protégés, Freedman et Jaffe (1993) rapportent aussi que certaines gratifications personnelles contribuent à encourager les mentors dans leur rôle d'aidant bénévole. C'est un point fort du programme puisque les mentors de *Prométhée* apparaissent très satisfaits de leur rôle d'aidant, alors qu'ils identifient des sources de gratification reliées directement à cette relation d'aide.

En conclusion, l'évaluation de la mise en oeuvre de ce programme confirme l'intérêt d'en évaluer les effets sur la persévérance scolaire puisqu'il rejoint, à un moment propice, une clientèle à risque. Le contenu des rencontres, centré sur le développement scolaire et personnel, rend compte des besoins exprimés par les décrocheurs du secondaire et peut ainsi aider à motiver les jeunes à poursuivre leurs études. Si l'on se base sur les résultats des études évaluatives précédentes, il conviendrait toutefois d'intensifier l'intervention et d'orienter les mentors vers un style d'aide plus directif, tout en les encourageant à valoriser l'assiduité scolaire de leurs protégés, afin d'augmenter la force d'impact de cette intervention préventive.

#### REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier les évaluateurs anonymes pour leurs suggestions, ainsi que madame Christiane Sylvestre M.A., pour sa précieuse assistance de recherche. Cette recherche a été rendue possible grâce à l'octroi d'une petite subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

#### RÉFÉRENCES

- Alleman, E., Cochran, J., Doverspike, J., & Newman, I. (1984). Enriching mentoring relationships. *The Personnel and Guidance Journal*, 62, 329-332.
- Beardon, L., Spencer, W., & Moracco, J. (1989). A study of high school dropouts. *The School Counselor*, 37, 113-120.
- Beauchesne, L. (1991). *Les abandons au secondaire: profil sociodémographique*. Québec: Ministère de l'éducation, Direction des études économiques et démographiques.

## **Le programme "Prométhée"**

- Blum, D., & Jones L. (1993) Academic growth and mentoring programs for potential dropouts. *The School Counselor*, 40, 207-217.
- Brais, Y. (1991). *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*. Québec: Ministère de l'Éducation. Direction générale de la recherche.
- Brigham, T.A. (1989). *Managing everyday problems*. New York: The Guilford Press.
- Bryk, A.S., & Thum, Y.M.(1989). The effects of high school organization on dropping-out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, 26, 353-383.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D. & Neckerman, H.J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437-1452.
- Chen, H.T. (1990). *Theory-Driven Evaluations*. Newbury Park, CA: Sage.
- Commission des écoles catholiques de Montréal. (1995). *Étude longitudinale sur le décrochage scolaire*. Montréal: Service de la formation générale.
- Flaxman, E. (1992a). *Evaluating mentoring programs*. Brief No. 1. New York: Teachers College Institute for Urban & Minority Education.
- Flaxman, E. (1992b). *The mentoring relationship in action*. Brief No. 3. New York: Teachers College Institute for Urban & Minority Education.
- Flaxman, E., Asher, C., & Harrington, C. (1988). *Mentoring programs and practices: An analysis of the literature*. New York: Teachers College Institute for Urban and Minority Education.
- Freedman, M. & Jaffe, N. (1993, January). Elder mentors: Giving schools a hand. *NASSP Bulletin*, 22-28.
- Gosselin, L., Ouellet, R., & Payeur, C. (1992). *Inventaire des pratiques favorisant la réussite scolaire dans les écoles primaires et secondaires du Québec*. Québec: Université Laval et Centrale de l'Enseignement du Québec, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.
- Hamilton, S.F., & Hamilton, M.A. (1992, March). Mentoring programs: Promise and paradox. *Phi Delta Kappan*, 46-55.
- Hrimech, M., Théorêt, M., Hardy, J.Y., & Gariépy, W. (1993). *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'île de Montréal*. La Fondation du Conseil Scolaire de l'île de Montréal.
- Hrimech, M., Théorêt, M., Hardy, J.Y., Gariépy, W., & Poirier, M. (1993). *Chacun sa part: Programme d'action pour la prévention de l'abandon scolaire sur l'île de Montréal*. La Fondation du Conseil Scolaire de l'île de Montréal.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 61, 505-532.
- Karp, E. (1988). *The drop-out phenomenon in Ontario secondary schools*. Toronto: Ontario Ministry of Education.
- Kaufman, R.A. (1986). Obtaining functional results: Relating needs assessment, needs analysis and objectives. *Educational Technology*, 26(1), 24-27.
- LeBlanc, M., Janosz, M., & Langelier-Biron, L. (1993). L'abandon scolaire: Antécédents sociaux et prévention spécifique. *Apprentissage et Socialisation*, 16, (1-2), 43-64.
- McPartland, J.M., Murray, N.S. (1991, August). Using community adults as advocates or mentors for at-risk middle school students: A two-year evaluation of project RAISE. *American Journal of Education*, 568-585.

- Ministère de l'Éducation du Québec (1995). *Indicateurs de l'éducation, édition 1994*. Québec: Direction générale des ressources informationnelles.
- Pilon, A. (1993). *L'abandon scolaire en milieu défavorisé*. Rapport de travail. Montréal: Conseil scolaire de l'Île de Montréal.
- Québec, Gouvernement de (1991). *Un Québec fou de ses enfants*. Québec: Ministère de la santé et des services sociaux, Groupe de travail sur les jeunes.
- Royer, É., Moisan, S., Saint-Laurent, L., & Giasson, J. (1993). L'abandon scolaire et sa prévention. *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 3, 131-151.
- Rumberger, R.W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P., & Durnbush, S.M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. *Sociology of Education*, 63, 283-299.
- Slicker, E.K., & Palmer, D.J. (1993). Mentoring at-risk high school students: Evaluation of a school-based program. *The School Counselor*, 40, 327-334.
- Smink, J. (1990). *Mentoring programs for at-risk youth*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Program.
- Smith, M.L. (1986). The whole is greater: Combining qualitative and quantitative approaches in Evaluation studies. In D.D. Williams (Ed.), *Naturalistic Evaluation. New directions for program evaluation*, 31, 37-54. San Francisco: Jossey-Bass.
- Violette, M. (1991). *L'école . . . facile d'en sortir, mais difficile d'y revenir*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la recherche.
- Weiss, C.H. (1980). Truth tests and utility tests: Decision maker's frames of reference for social science research. *American Sociological Review*, 45, 302-313.
- Whelage, G.G., & Rutter, R.A. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. New York: Falmer Press.
- Williams, D.D. (1986). Naturalistic evaluation: Potential conflicts between evaluation standards and criteria for conducting naturalistic inquiry. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 8(1), 87-99.

**MANON THÉORÊT** est professeure agrégée au département de psychopédagogie et d'andragogie de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal. Ses intérêts de recherche sont centrés sur la prévention de l'abandon scolaire au secondaire et sur les relations entre les systèmes de la famille, de l'entreprise et de l'école dans la promotion d'un meilleur développement de l'enfant.

**MANON THÉORÊT** is associate professor in the department of educational psychology and andragogy in the Faculty of Education of the University of Montreal. Her research interests focus on the prevention of high school dropouts and on the relationships between the family, organization, and school systems in improving a child's development.