

INJEP NOTES & RAPPORTS

■ **Juin 2025**

■ INJEPR-2025/09

Des jeunes et des mentors : « comment ça matche ? »

Enquête sociologique sur une relation
d'accompagnement aux multiples
dimensions

ÉTUDES ET RECHERCHE

■ Roxane BRICET, économiste, chercheuse associée au Centre d'économie et de management de l'Océan indien (CEMOI, université de la Réunion)

■ Julie COURONNÉ, chargée d'études et de recherche, INJEP

Des jeunes et des mentors : « comment ça matche ? »

Enquête sociologique sur une relation d'accompagnement aux multiples dimensions

Roxane Bricet, économiste, chercheuse associée au Centre d'économie et de management de l'Océan indien (CEMOI, université de la Réunion)

Julie Couronné, sociologue, chargée d'études et de recherche INJEP

Pour citer ce document

Bricet R., Couronné J., 2025, *Des jeunes et des mentors : « comment ça matche ? » Enquête sociologique sur une relation d'accompagnement aux multiples dimensions*, INJEP Notes & rapports.

Remerciements

Nos premiers remerciements vont à l'ensemble des protagonistes de cette enquête qui ont accepté de nous rencontrer et de se raconter. Sans elles et sans eux, ce travail n'aurait pas été possible.

Nous tenons également à remercier les professionnel·les rencontrés·es : chargés·es de mentorat, responsables de structures, responsables de programme de mentorat, qui ont accepté de prendre de leur temps pour nous ouvrir les portes de leurs associations et pour participer à cette enquête

La conduite de notre recherche a été accompagnée par un comité de suivi afin d'en assurer la bonne réalisation et la rigueur scientifique. Nous exprimons toute notre gratitude aux membres du comité de suivi qui nous ont accompagnés tout au long de cette enquête de terrain, du moment où nous avons rédigé le projet de recherche à la restitution des résultats. Un grand merci à Olivia Chambard, Constance Cheynel, Isabelle Lacroix et Anne-Elise Vêlu. Leurs remarques et leurs conseils d'une grande qualité ont été d'une aide précieuse aussi bien au cours des restitutions orales que de la rédaction finale du rapport.

Un grand merci également à nos collègues de la mission études et recherche (MER) et de la mission expérimentation et évaluation des politiques publiques (MEEPP) à l'INJEP.

Nous sommes particulièrement reconnaissantes envers les relecteurs et relectrices du rapport : Hugo Bréant, Anne-Cécile Caseau, Olivia Chambard, Constance Cheynel et Samuel James.

Enfin, nous remercions très chaleureusement Marianne Autain pour la mise en page du rapport et la relecture, toujours assidue, de nos travaux.

SOMMAIRE

SYNTHÈSE.....	7
La réussite scolaire : une valeur partagée au sein des binômes.....	11
Des écarts d'âge importants.....	11
L'expérience migratoire et les discriminations liées à la couleur de peau, des éléments invisibilisés.....	12
Les conditions concrètes de la relation mentorale.....	13
Le mentorat : une relation aux multiples dimensions.....	14
<i>Une relation professionnelle.....</i>	<i>14</i>
<i>Une relation scolaire et pédagogique.....</i>	<i>15</i>
<i>Une relation thérapeutique.....</i>	<i>15</i>
<i>Une relation amicale.....</i>	<i>15</i>
PRÉAMBULE.....	19
INTRODUCTION.....	24
CHAPITRE I. MÉTHODE ET CONDITIONS D'ENQUÊTE	34
1. Une enquête de terrain menée en présentiel et « à distance »	34
1.1 Entretiens semi-directifs et portraits sociologiques.....	35
1.2 Une enquête qui se centre sur les jeunes en insertion et en études.....	35
1.3 Un accès à des situations plutôt « positives ».....	35
1.4 La visioconférence, un nouvel usage.....	36
2. Une exigence méthodologique : reconstituer les binômes.....	38
3. Présentation générale des six structures enquêtées.....	39
Tableau X. Présentation des structures enquêtées.....	40
CHAPITRE II. LES MENTORÉ·ES : DES JEUNES PLUTÔT DOTÉ·ES SOCIALEMENT ET QUI MAÎTRISENT (UNE PARTIE) DES CODES.....	41
1. Des jeunes avec des ressources.....	43
1.1 Des jeunes d'origines sociales relativement hétérogènes.....	44
<i>Premier pôle : des jeunes des classes populaires stabilisées.....</i>	<i>45</i>
<i>Second pôle : des jeunes issues des « petites » classes supérieures.....</i>	<i>47</i>
1.2 Des jeunes, principalement du côté des bon·nes élèves.....	49
<i>Tous et toutes titulaires du baccalauréat.....</i>	<i>50</i>
<i>Du soutien à la pression familiale pour réussir scolairement.....</i>	<i>51</i>
<i>La classe préparatoire : une expérience difficile.....</i>	<i>52</i>
2. Des raisons multiples d'être mentoré·e.....	56
2.1 Accéder à un réseau professionnel pour obtenir des informations sur le monde de l'entreprise.....	57
2.2 Accéder à un stage, à une alternance ou à un emploi.....	58
2.3 Être accompagné·e dans l'accès à l'enseignement supérieur.....	59
2.4 Être accompagné·e par une personne d'expérience et sortir de l'isolement.....	62
3. Que disent les raisons invoquées par les jeunes de leurs difficultés ?	63
3.1 Des jeunes qui travaillent leur « employabilité »	63
3.2 Amin, un jeune qui a compris les codes.....	64
Conclusion : des jeunes fragilisé·es, mais pas fragiles	67

CHAPITRE III. LES MENTOR·ES : DES CADRES TRÈS DIPLÔMÉ·ES DES CLASSES SUPÉRIEURES..... 69

Tableau X. Profils des mentor·es issu·es de chaque structure enquêtée (population globale).....	70
1. Des parcours de réussite.....	70
1.1. Urbain·es et intégré·es.....	71
1.2. Des mentor·es issu·es de milieux dotés en capitaux sociaux et culturels.....	72
« Même si on n'avait pas beaucoup d'argent, on n'a jamais manqué de rien ».....	72
Des « héritier·ères ».....	74
1.3. Des mentor·es très diplômé·es.....	75
Un environnement familial favorable à la réussite scolaire.....	75
Une scolarité exemplaire pour la majorité des mentor·es.....	76
De rares exemples de parcours scolaires atypiques.....	76
La « prépa » : une formation perçue comme particulièrement exigeante.....	77
Des études supérieures dans des établissements réputés.....	79
1.4. Des cadres exerçant dans des secteurs d'activité rémunérateurs.....	80
Des cadres supérieures du secteur privé.....	80
Des cadres de l'administration et du secteur associatif.....	82
Des carrières entrepreneuriales et/ou « buissonnantes ».....	83
Une expérience dans le domaine de l'accompagnement professionnel (recrutement, formation, ressources humaines, coaching).....	86
2. Accompagner les méritant·es.....	88
2.1. Représentations des jeunes et des institutions qui les encadrent.....	89
L'École et les établissements de l'enseignement supérieur : des institutions jugées défailantes.....	89
« Le monde dans l'entreprise, ce n'est pas les Bisounours ».....	91
Des jeunes jugé·es moins « engagé·es » dans le travail que leurs aîné·es.....	93
Les mentoré·es, « des pépites qui s'ignorent ».....	98
Des mentors masculins porteurs de stéréotypes de genre.....	99
2.2. Les raisons de l'engagement : entre intérêts individuels et motivations altruistes.....	100
« J'aurais aimé qu'on m'accompagne ».....	101
« Rendre la pareille » : des mentor·es qui ont d'abord été des mentoré·es.....	102
Un engagement philanthropique : donner à celles et ceux qui ont moins de chances.....	103
Donner du sens, apprendre, transmettre.....	105
Conclusion : Les mentor·es, un « bénévolat très qualifié ».....	106

CHAPITRE 4 : UNE RELATION D'ACCOMPAGNEMENT NON STABILISÉE 107

1. Les conditions de l'appariement.....	107
2. « Comment ça matche » ?	108
2.1 La réussite scolaire : une valeur partagée au sein des binômes.....	108
2.2 Le genre : un impensé des binômes rencontrés.....	109
2.3 Des écarts d'âge importants.....	110
2.4 L'expérience migratoire et les discriminations liées à la couleur de peau et à l'origine, des éléments invisibilisés.....	110
Le déclassement par la migration, une expérience propre à une partie des mentoré·es.....	110
L'origine géographique et la couleur de peau, des impensés pour lire les inégalités.....	112
3. Les conditions de mises en œuvre de la relation.....	113
3.1 Les modalités de la rencontre.....	113
La première rencontre : s'assurer que « ça matche ».....	113
Des échanges à distance, moins souvent en face à face.....	114
Des échanges fréquents en début de relation, qui s'espacent au cours du temps.....	116
3.2 Une relation non institutionnalisée et autonome.....	117
Une relation non contractualisée.....	118
3.3 Des associations peu présentes dans la vie du binôme.....	119
Des contacts limités avec les structures.....	119
Des applications numériques perçues comme peu utiles et contraignantes.....	121

3.4 Des formations et événements collectifs peu investis par les jeunes et les mentor-es	121
« Quand on n'a pas le temps, ces trucs-là, pour moi, ça passe au dernier rang »	122
Des formations de mentor-es jugées « basiques »	122
4. Le mentorat : un accompagnement aux multiples dimensions	125
4.1 Des rapports à la temporalité du dispositif variables selon les mentoré-es	126
Une « relation de prestation » inscrite dans le temps court	126
Une relation de soutien inscrite dans un temps relativement long	127
4.2 Une relation aux multiples facettes	129
Une relation professionnelle	129
Une relation scolaire et pédagogique	134
Une relation thérapeutique	136
Une relation amicale	137

CONCLUSION GÉNÉRALE : LA « MARCHÉ QUI MANQUE » POUR DES JEUNES DÉJÀ « DANS LA DÉMARCHE DE PRENDRE L'ESCALIER »	139
---	------------

BIBLIOGRAPHIE	144
----------------------------	------------

SYNTHÈSE

Ce rapport est issu d'une enquête de terrain menée entre juillet 2022 et juin 2023 auprès de six associations. Il analyse plus spécifiquement les parcours de jeunes accompagné·es dans le cadre d'un mentorat. Conçue à l'origine comme une enquête exploratoire pour apporter des éléments de cadrage à l'évaluation du plan « 1 jeune 1 mentor » (Gautié *et al.*, 2025), cette étude sociologique permet d'éclairer finement les parcours de jeunes majeur·es accompagné·es et les dynamiques à l'œuvre dans la relation mentorale.

Fruit d'un partenariat entre le ministère de la jeunesse, le ministère du travail, et le Collectif Mentorat¹, le plan « 1 jeune 1 mentor » a été lancé en mars 2021. L'objectif du mentorat est d'accroître le nombre d'enfants et de jeunes bénéficiant d'un accompagnement individualisé par un·e mentor·e dans leur parcours scolaire, leurs choix d'orientation ou leur insertion professionnelle, afin notamment de lutter contre les inégalités sociales. Concrètement le mentorat consiste pour une association à « *matcher* »² (c'est-à-dire mettre en relation) un·e mentor·e bénévole et un·e mentoré·e afin que le ou la jeune puisse être accompagné·e dans la résolution des problèmes qu'il ou elle rencontre. Ce dispositif vise prioritairement des enfants et des jeunes âgés de 5 à 30 ans, dits « fragilisés·es », éprouvant des difficultés scolaires, d'insertion, d'orientation. Le public ciblé est ainsi particulièrement divers : jeunes résidant en quartier prioritaire de la politique de la ville (QPV) ou en milieu rural, jeunes incarcéré·es, jeunes pris·es en charge par l'aide sociale à l'enfance, lycéen·nes en filière professionnelle, entrepreneur·es...

Plus de 72 000 jeunes ont été accompagnés en 2021 par des structures lauréates du plan « 1 jeune, 1 mentor », 112 000 jeunes en 2022 et 135 000 jeunes en 2023, et environ le même nombre en 2024, selon les premières estimations (Gautié *et al.*, 2025). Le mentorat ne représente pas en soi une nouveauté. De nombreux dispositifs d'accompagnement individuel à destination des jeunes existaient déjà avant la mise en œuvre du plan « 1 jeune 1 mentor », tels que le parrainage, le tutorat ou encore le coaching (Lopez Puyol, 2024). Cependant, le déploiement de ce dispositif par les pouvoirs publics et les objectifs quantitatifs fixés dessinent de nouveaux contours à cette forme d'accompagnement. Notre enquête vise ainsi à fournir des données sociologiques permettant de caractériser les « mentoré·es » (celles et ceux qui sont accompagné·es) et les « mentor·es » (celles et ceux qui accompagnent) et d'analyser ce qui se joue au sein de cette relation. En empruntant le titre d'un ouvrage coordonné par Melchior Simioni et Philippe Steiner paru en 2022, ce rapport cherche à comprendre « comment ça matche » entre les jeunes et leur mentor·e ?

Le matériau empirique de cette recherche s'appuie sur 47 entretiens réalisés auprès des jeunes (20 entretiens), des mentor·es (21 entretiens)³ et des professionnel·les du mentorat (6 entretiens), ce qui

¹ Le Collectif Mentorat est un réseau de structures, principalement associatives, proposant des programmes de mentorat à des enfants et des jeunes (<https://lementorat.fr/>). Créé en 2019 à l'initiative de 8 associations fondatrices, il compte aujourd'hui plus de 75 membres.

² L'italique indique qu'il s'agit de notions utilisées par les acteurs, à la différence des notions académiques, également indiquées entre guillemets mais sans italique.

³ Nous avons mené un entretien auprès d'une mentore Sarah qui accompagne deux jeunes avec qui nous avons réalisé des entretiens, ce qui nous a permis de reconstituer deux binômes constitués de la même mentore. Pour une situation, nous n'avons pas réussi à reconstituer le binôme. Nous avons mené un entretien auprès de Julie, une mentore, mais sa mentorée n'a pas répondu à nos sollicitations.

nous a permis de reconstituer 21 binômes répartis au sein de six associations. Au regard de la diversité des publics ciblés, nous avons choisi de centrer notre analyse sur les jeunes majeurs en études et en insertion dont on estime qu'ils et elles représentent des publics « emblématiques » de ce dispositif.

Les mentoré·es, des jeunes « fragilisé·es », mais pas fragiles

Les critères retenus dans le dispositif de mentorat pour qualifier la cible prioritaire visée par cette politique publique se fondent sur la notion de fragilité. Cette dernière est déterminée, d'après les textes réglementaires de mise en œuvre du dispositif, à quatre freins : « *le déterminisme social, les inégalités scolaires, l'autocensure et le chômage* ». D'emblée, ce dispositif se caractérise donc par un ciblage qui « vise large » et qui n'a eu de cesse d'ouvrir sa population afin de respecter notamment les objectifs quantitatifs fixés par les pouvoirs publics.

Les jeunes rencontré·es au cours de cette enquête de terrain correspondent bien à la cible et aux publics visés par le plan « 1 jeune 1 mentor ». En revanche, il apparaît plus difficile de les considérer tous et toutes comme « fragiles » au regard des capitaux qu'ils et elles possèdent. De manière générale, les ressources scolaires dont dispose la très grande majorité les positionnent parmi celles et ceux qui réussissent à l'école et fournissent des efforts pour se construire une carrière scolaire⁴. Du point de vue des ressources économiques, nous avons constaté des inégalités importantes selon l'origine sociale des enquêté·es. Certain·es relatent une aisance financière, racontent n'avoir jamais manqué de rien, quand d'autres éprouvent des difficultés économiques pour accéder à un logement autonome ou pour payer les frais de scolarité liés à l'entrée dans une « grande » école de commerce.

Au sein de notre population d'enquête, nous avons ainsi identifié deux « pôles ». Le premier concentre des jeunes issu·es des classes populaires stabilisées. Ils et elles ont évolué dans des environnements familiaux disposant d'une certaine stabilité professionnelle et familiale ainsi que d'une sécurité économique relative (Amossé, Cartié, 2018). Leurs parents sont peu ou pas diplômés et exercent des métiers peu valorisés, faiblement ou moyennement rémunérateurs. Quant au second pôle, il regroupe des enquêté·es issu·es des « petites » classes supérieures qui relève de la « petite bourgeoisie ». Ils et elles ont grandi dans des familles avec des ressources économiques, sociales et scolaires relativement importantes sans toutefois relever de la grande bourgeoisie. L'un de leur deux parents (rarement les deux) occupe un emploi valorisé, qualifié et rémunérateur ; l'autre parent exerce souvent une profession intermédiaire. Les pères comme les mères se caractérisent par un niveau d'études globalement élevé obtenu à l'université, dans de grandes écoles ou dans des cursus sélectifs. Parmi ce second pôle, on retrouve une partie des étudiants et des étudiantes né·es à l'étranger de « petite » condition bourgeoise (Mahut, 2017) dans leur pays d'origine. Pour ces dernier·es, la migration en France est souvent synonyme, à leur arrivée, d'épreuves, voire de déclassement. Entre ces deux pôles, nous avons identifié un ensemble de situations intermédiaires relevant des classes moyennes (Bernard, 2020).

Qu'ils et elles soient issu·es des classes populaires stabilisées ou des « petites » classes supérieures, ces jeunes se confrontent à des difficultés structurelles largement renseignées par la littérature sociologique : sélection du système éducatif français et arrivée des algorithmes d'affectation (Grenet,

⁴ Cela les distingue notamment des jeunes mineur·es suivi·es dans le cadre du mentorat, qui présentent en moyenne davantage de fragilité sociale et scolaire (Gautié et al., 2025).

2022), privatisation de l'enseignement supérieur (Oller *et al.*, 2022), précarisation du marché de l'emploi (Peugny, 2023), dégradation des conditions de travail (Bigi, Méda, 2023). Bien qu'ils et elles bénéficient du dispositif de mentorat au nom d'une situation de fragilité, il ne s'agit pas de jeunes dépourvus-es scolairement, économiquement (même si certains-es ont des revenus modestes) ou socialement. En ce sens, on peut les considérer comme « fragilisés-es » ou insécurisés-es, mais ils et elles ne sont pas fragiles. La distinction entre « fragiles » et « fragilisés-es » est importante, car elle permet de déresponsabiliser les jeunes des difficultés qu'ils et elles rencontrent dès qu'il s'agit d'intégrer une formation sélective, de trouver un emploi, un stage, de porter un projet d'entreprise ou de s'orienter au sein de l'enseignement supérieur. Cette jeunesse n'a alors cessé de travailler son projet scolaire et/ou son projet professionnel. En cela, elle a compris les règles du jeu et consent – bien que dotée scolairement et économiquement (pour une partie) – à de nombreux efforts pour accéder à un marché scolaire de plus en plus compétitif et un marché de l'emploi qui s'est complexifié et précarisé (Peugny, 2023). Le mentorat vient alors combler les manques d'un système scolaire laissant sur la touche des jeunes qui, malgré de nombreuses tentatives, ne réussissent pas toujours à décrocher un stage ou une alternance, des jeunes pour qui les premiers pas dans le milieu professionnel se réduisent à réaliser des stages ou un service civique, à percevoir une faible rémunération, à devoir se rendre flexibles ou à s'investir pour décrocher un emploi pérenne (Glaymann, Sarfati, 2023).

Les mentor-es : des cadres très diplômés des classes supérieures

D'emblée, les mentor-es sont apparus très fortement dotés-es en capitaux scolaires et économiques, relevant des classes supérieures et occupant des postes à responsabilité principalement dans le secteur privé. Leur engagement en tant que mentor-es et la manière dont ils et elles perçoivent les jeunes s'explique par leur socialisation à diriger et à réussir socialement et scolairement.

Les origines sociales des mentor-es divergent sensiblement et se répartissent de manière relativement égale entre deux catégories : une partie appartient aux classes supérieures et se situe du côté des héritiers-ères, l'autre partie est issue des classes moyennes et populaires dites « stabilisées »⁵ (Amossé, Cartier, 2018) et a connu une ascension sociale par le travail. Tout comme la plupart des jeunes rencontrés, les mentor-es de notre population d'enquête étaient principalement de « *bon-nes* » voire « *très bon-nes élèves* ». La plupart ont passé avec succès un baccalauréat général, souvent avec mention. Près du tiers de nos enquêtés-es ont intégré une classe préparatoire. De plus, à l'image de leur scolarité primaire et secondaire brillante, nos enquêtés-es s'inscrivent dans des parcours de réussite académique. En effet, 18 des 20 enquêtés-es sont diplômés-es de l'enseignement supérieur. Celles et ceux qui ont fréquenté l'université sont souvent titulaires d'une maîtrise (bac +4) ou d'un master (bac +5) universitaires. Un tiers des mentor-es ont été élèves de grandes écoles tels que des instituts d'études politiques, des écoles d'ingénieur ou des écoles de commerce prestigieuses.

Dans la majorité des cas, les mentor-es enquêtés-es travaillent (ou ont travaillé) en tant que cadres supérieurs-es pour de grandes entreprises françaises ou internationales, dans des secteurs d'activité

⁵ La notion de classe populaire « stabilisée », déjà abordée dans le chapitre 2 (p. 54) renvoie, selon Thomas Amossé et Marie Cartier, aux foyers qui « disposent d'une certaine stabilité professionnelle et familiale, et donc d'une sécurité économique relative leur ayant par exemple davantage permis l'accès à la propriété pavillonnaire. Mais ils ne sont pas pour autant proches des classes moyennes, ne serait-ce qu'en raison de la petitesse de leurs revenus, de leurs niveaux de diplômes modestes ou des plus fortes menaces qui pèsent sur leur emploi. » (Amossé, Cartier, 2018, p. 27).

particulièrement porteurs et rémunérateurs (banque, informatique, industrie pharmaceutique, transport aérien). Nombre d'entre elles et eux exercent en outre des fonctions de dirigeant·es, et au moins 9 des 20 mentor·es rencontrés évoquent une expérience entrepreneuriale⁶. Par ailleurs, les mentor·es exerçant en dehors du secteur privé sont minoritaires au sein de la population enquêtée.

Quels que soient leur âge, leur genre, le milieu social dont ils et elles sont issu·es, les mentor·es reconnaissent l'existence de multiples difficultés pour les jeunes qu'ils et elles accompagnent : des écoles qui ne forment pas correctement et de manière adéquate au monde de l'entreprise, un marché du travail difficile d'accès avec des entreprises qui ne recrutent pas sans expérience, des inégalités sociales et économiques qui pénalisent les plus désavantagées. Une partie est également assez critique concernant le rapport au travail des jeunes, reprenant à son compte les stéréotypes associés aux générations dites Y ou Z, certain·es opposant leur propre expérience professionnelle à celle des jeunes jugés plus à distance du travail. Néanmoins, dès qu'il s'agit d'évoquer les mentorés qu'ils et elles accompagnent, leurs propos sont plus élogieux et bienveillants. Ils et elles s'engagent volontiers pour accompagner celles et ceux perçus comme les plus motivés et les plus méritants. La conception du mérite qu'ils et elles attribuent aux mentorés s'ancre dans la réussite scolaire et l'obtention de diplômes (Allouch, 2021).

Les raisons qui sous-tendent leur engagement sont multiples et font souvent écho à une histoire personnelle, soit parce qu'ils et elles ont connu des figures de référence qui ont compté dans leur parcours professionnel, soit parce qu'à l'inverse, ils et elles en ont manqué. Par leur implication dans le programme de mentorat, ils et elles espèrent aussi contribuer à compenser les inégalités sociales, sans oublier les bénéfices personnels qu'ils et elles retirent de leur participation. Qu'il s'agisse de combler l'absence d'un·e mentor·e dans leur propre parcours, d'un engagement de nature philanthropique ou encore d'une quête de sens, les raisons et motivations avancées apparaissent multiples et non exclusives les unes des autres. Elles mettent en évidence des intérêts et bénéfices individuels aussi bien que des motivations d'ordre altruiste. Enfin, les mentor·es se disent lucides concernant les privilèges que leur statut social et professionnel actuel leur confère. Ils et elles se montrent sensibles à la question des inégalités sociales et des inégalités de richesse perçues par l'un des enquêtés comme « *monstrueuses dans notre pays* », et sont plusieurs à exprimer la volonté de « *gommer* » autant que possible à l'échelle individuelle les inégalités *via* leur activité professionnelle ou leur engagement en tant que mentor·e.

Cette enquête de terrain donne donc à voir des mentor·es qui s'engagent dans ce que Jaques Ion nomme un « bénévolat qualifié » (2005). Ils et elles représentent alors des ressources humaines, pour la plupart issues du monde de l'entreprise, mobilisées dans le cadre du déploiement d'un programme public aux objectifs quantitatifs ambitieux. Cette population est peu représentative de la diversité des conditions sociales et économiques en population globale, et notamment de celles des jeunes qu'ils et elles accompagnent *via* le mentorat.

⁶ Il convient de remettre en perspective cette proportion avec la composition de notre population d'enquête qui inclut six mentor·es d'une association ne recrutant que des entrepreneur·ses (ancien·nes ou actuel·les).

Des binômes qui matchent ?

Étudier séparément les mentor·es et les mentoré·es nous est apparu comme une démarche nécessaire, mais néanmoins insuffisante, car elle ne saisit pas la rencontre en tant que telle et ce qui s'y joue. L'analyse a également consisté à raisonner non pas à l'échelle des groupes (mentor·es et mentoré·es), mais à l'échelle des binômes. Cette approche permet ainsi d'éclairer les dispositions et conditions sociales inégales qui traversent la relation mentorale de manière plus fine que la simple observation consistant à comparer les caractéristiques sociales des mentor·es d'un côté et celles des mentoré·es de l'autre.

La réussite scolaire : une valeur partagée au sein des binômes

Du point de vue de ce qui rapproche sociologiquement les mentor·es et les mentoré·es, il convient d'insister sur le fait que de part et d'autre de l'accompagnement, tous et toutes sont plutôt de bon·es élèves, voire de très bon·es élèves, ayant suivi des études supérieures ou étant en cours d'études. Cette réussite scolaire est fortement valorisée de point de vue des mentor·es comme des mentoré·es, un élément dont on suppose qu'il participe à ce que les mentor·es perçoivent leurs mentoré·es comme des « méritant·es », c'est-à-dire des jeunes qui ont réussi scolairement et qui méritent d'être aidé·es, des jeunes « *qui ne seraient pas comme les autres* », qui n'auraient pas eu la chance qu'une partie des mentor·es considèrent avoir eu au cours de leur vie. Parfois, le ou la mentor·e et le ou la jeune se reconnaissent mutuellement dans les parcours et expériences vécues au sein d'écoles de commerce prestigieuses et au sein de classes préparatoires. Ce rapport à l'école et à la culture scolaire est fondamental pour expliquer cette relation d'accompagnement, une valeur partagée qui cimenter la relation dans certains cas. En revanche, dans un seul cas, on observe une dissonance entre la situation scolaire du mentoré en décrochage et celle de son mentor, diplômé de niveau bac +5.

Des écarts d'âge importants

La plupart des binômes que nous avons interrogés présentent des écarts d'âge importants. Ainsi, 13 binômes se caractérisent par un écart d'âge de plus de vingt ans. La grande différence d'âge n'est pas perçue comme un désavantage du point de vue des mentoré·es, au contraire elle est associée à une longue expérience professionnelle et à une connaissance approfondie du monde du travail. Elle est, à ce titre, plutôt valorisée chez les jeunes rencontrés. L'inverse est également vrai. Dans 3 autres binômes, le/la mentor·e et le/la mentoré·e ont à peine 5 ans d'écart. Les mentoré·es proches en âge de leur mentor·e soulignent cette dimension et la perçoivent comme un atout.

Les mentor·es sont la plupart du temps plus âgé·es que leurs mentoré·es (excepté pour un binôme) et correspondent en cela à des personnes plus expérimentées, comme attendu par le dispositif. Les plus âgé·es ont tendance à tenir un discours critique sur les jeunes de manière générale, tout en nuancant leur propos dès qu'il s'agit de parler des jeunes qu'ils et elles accompagnent. Ils et elles sont les plus enclins à souligner les écarts générationnels avec des jeunes dont le rapport au travail aurait évolué sous l'influence des nouvelles technologies (Couronné, 2022).

L'expérience migratoire et les discriminations liées à la couleur de peau, des éléments invisibilisés

Au sein de notre population d'enquête, 12 jeunes mentoré·es sont migrant·es ou enfants d'immigré·es, contre 4 mentor·es.

Du côté des mentoré·es, 8 jeunes sont né·es à l'étranger et ont migré (essentiellement d'Afrique du Nord et d'Afrique subsaharienne) vers la France. Parmi ces jeunes, six ont migré afin de poursuivre des études supérieures. Deux autres enquêté·es sont partis pour fuir un régime répressif ou rejoindre un conjoint ou un·e membre de leur famille, ce qui ne les empêche pas de reprendre des études une fois arrivées en France. Ces jeunes né·es à l'étranger intègrent plutôt les écoles de commerce privées que l'université, ce qui est révélateur de l'attrait croissant de ces formations sur les jeunes étudiant·es, notamment étranger·ères. De plus, leur expérience migratoire est marquée par le déclassement à leur arrivée en France (Mahut, 2017), car ils et elles subissent une perte de ressources économiques et sociales en quittant leur pays natal.

Du côté des mentor·es, le nombre de personnes ayant migré ou étant enfants d'immigré·es se limite à quatre, soit trois fois moins que parmi les mentoré·es. Une seule mentore a fait elle-même l'expérience de la migration enfant.

Pour un tiers des binômes (7 sur 21), seul·le le ou la jeune est migrant·e ou enfants d'immigré·es, ce qui les conduit à vivre des expériences différentes de celles de leurs mentor·es qui sont né·es et ont vécu en France hexagonale toute leur vie. Et dans 5 binômes, les mentor·es et les jeunes ont en commun d'avoir migré ou d'être enfants d'immigré·es. Parmi ces situations, seules deux enquêtées d'un même binôme partagent une origine géographique commune (le « *Maghreb* »). L'expérience migratoire et ce qu'elle implique notamment en termes de déclassement pour les mentoré·es n'est pas un élément abordé (ou très peu) dans la relation mentorale.

Par ailleurs, si l'expérience migratoire est importante à prendre en considération dans l'analyse des trajectoires des jeunes enquêtée·es, elle n'est pas suffisante. Nous avons considéré qu'au sein de notre population d'enquête, 12 jeunes sont racisé·es⁷ (Guillaumin, 1972 ; Brun, Cosquer, 2022a) contre une seule mentore. Ces jeunes sont ainsi susceptibles de subir une série de discriminations à différents moments de leurs trajectoires, que ce soit à l'école ou sur le marché du travail notamment. Pourtant, l'épreuve de la discrimination liée à la couleur de peau et à l'origine géographique n'est évoquée qu'au sein d'un seul binôme. Ces différents éléments biographiques sont invisibilisés aussi bien au cours des échanges entre mentor·es et mentoré·es que dans les formations proposées aux mentor·es. Les inégalités sont lues principalement à travers le prisme des origines sociales et du lieu d'habitation. Cette invisibilité contraste avec les données statistiques dont on dispose sur les discriminations ressenties par les jeunes immigré·es et descendant·es d'immigré·es (enquête Trajectoires et Origines 2 - INED/INSEE).

⁷ C'est-à-dire que leurs trajectoires et leurs expériences sociales se caractérisent par un processus d'altérisation et qu'ils et elles sont susceptibles d'être assigné·es à un « statut minoritaire » (entendu comme une position dominée), pour reprendre la thèse de Colette Guillaumin. Ce statut est établi par « le majoritaire » (ou la norme) à partir d'un ensemble de caractéristiques qui peuvent être par exemple des marqueurs phénotypiques ou l'origine (réelle ou supposée) des individus.

Le mentorat : un accompagnement « non stabilisé » à analyser dans sa diversité

La relation mentorale est apparue comme une forme d'accompagnement « non stabilisée » (Couronné *et al.*, 2020b) c'est-à-dire caractérisée par une grande diversité de pratiques et de configurations. Cette variabilité s'observe pour deux principales raisons. Premièrement, le mentorat se déploie dans des conditions de mises en œuvre qui se distinguent d'un binôme à un autre, d'une association à une autre. Secondement, cette relation recouvre plusieurs dimensions que nous avons qualifiées de professionnelle, amicale, thérapeutique et pédagogique.

Les conditions concrètes de la relation mentorale

Dans quelques cas, la première rencontre est médiatisée et a lieu en présence d'un·e membre de l'association (souvent le ou la chargé·e de mentorat responsable du suivi du binôme), la plupart du temps, elle se tient en « *one-one* » (face à face) entre mentoré·e et mentor·e. C'est au cours de cette première rencontre, qui a souvent lieu à distance (en visio ou par téléphone), que le/la mentor·e et le/la jeune s'assure que « ça matche », c'est-à-dire que les deux parties s'apprécient mutuellement et s'accordent sur les conditions de l'accompagnement.

Cette recherche montre que les échanges entre le/la jeune et son/sa mentor·e sont fréquents au début de relation, puis s'espacent au cours du temps. Les binômes enquêtés évoquent des échanges d'une durée comprise entre 45 minutes et 3 heures, les rencontres physiques étant susceptibles de durer plus longtemps. La fréquence de leurs échanges est généralement supérieure à une rencontre mensuelle et évolue souvent au cours de la relation. Les binômes interagissent relativement plus en début de relation, au moment où ils et elles apprennent à se connaître et posent les jalons de leur relation. C'est aussi le moment où s'initient les échanges autour du *curriculum vitae* et de la lettre de motivation pour les mentoré·es en recherche d'emploi, de stage ou d'alternance. Ce travail sur les candidatures requiert des échanges fréquents et de la réactivité.

De plus, ce rapport montre que pour les mentores et jeunes de notre population d'enquête, les structures de mentorat qui encadrent les relations sont présentes dans la vie du binôme au début de leur inscription dans le programme parce qu'elles organisent l'appariement. S'il est attendu qu'elles assurent également le « suivi régulier » de la relation, les pratiques en matière de contrôle et de supervision de la relation apparaissent hétérogènes. Parmi les personnes que nous avons enquêtées, nombre d'entre elles rapportent avoir peu (voire pas) d'échanges avec l'association durant le programme. Ainsi, après leur mise en relation par la structure, les binômes vont rapidement agir en autonomie, avec un suivi relativement distant de la part des professionnel·les des associations. Si plusieurs regrettent le manque d'encadrement, la nature même du dispositif qui repose sur une relation interpersonnelle entre deux individus conduit assez spontanément à ce que les binômes, lorsque leurs membres s'entendent bien et progressent dans l'accompagnement sans encombre, s'émancipent de la structure. Il convient de rappeler que la quasi-totalité des binômes auxquels nous avons eu accès entretiennent des relations que nous qualifions de fonctionnelles, c'est-à-dire que des rencontres (en face à face ou à distance) ont bien lieu entre mentoré·e et mentor·e, qui rapportent une bonne entente entre elles et eux. Ainsi, il se peut que le suivi de la structure soit moindre dès lors que le binôme ne rencontre pas de difficultés.

Par ailleurs, le mentorat se présente comme une relation d'accompagnement non contractualisée, ou très faiblement. Au moment de leur inscription au programme, une « charte d'engagement » est

généralement transmise aux membres du binôme pour signature. Interrogées à ce sujet, les enquêtées font globalement peu référence à ce type de document dont la portée semble limitée (excepté pour l'une des associations enquêtées qui se destine aux jeunes entrepreneur·euses). Dans la plupart des cas, la charte ne requiert pas de justifications quant aux démarches réalisées par le/la mentoré·e et son/sa mentor·e. Si les chartes précisent que le non-respect des principes établis par le document peut entraîner l'exclusion du programme, aucun autre type de sanction n'est prévu par le document. Dans le cadre de la relation mentorale, « ce n'est pas le contrat qui organise l'échange en définissant les apports des deux parties, mais plutôt la dynamique de construction de rapports interpersonnels qui crée une volonté de rester digne de lien et de confiance » (Couronné *et al.*, 2020b, p. 82).

Enfin, ce rapport montre que les structures de mentorat proposent des formations aux mentor·es dont le contenu et la durée varient d'une association enquêtée à une autre : MOOC, formation en présentiel ou en ligne, « *tutos* », « *QCM* », etc. Si quelques mentor·es se disent satisfait·es de la formation reçue, les avis concernant l'offre de formation apparaissent globalement mitigés voire négatifs, la jugeant souvent trop « *théorique* » et « *basique* ».

Le mentorat : une relation aux multiples dimensions

Le mentorat est apparu tout au long de l'enquête de terrain comme une relation d'accompagnement singulière et les définitions qu'en donnent les un·es et les autres varient d'un·e mentoré·e à un·e autre ou d'un·e mentor·e à un·e autre. Les différent·es mentor·es que nous avons rencontrées se comparent à un·e « *guide* », une « *épaule* », « un·e « *conseiller·ère* », une « *béquille* », un « *phare* » ou encore à « *Jiminy Cricket* »⁸. Côté mentoré·es, ils et elles insistent sur la bienveillance (« *une bonne fée* »), l'expérience professionnelle ou l'écoute de leur mentor·e. L'analyse de la relation mentorale et de ses différentes dimensions s'est construite à partir des représentations des jeunes et de leurs attentes à l'égard de leur mentor·e. Les résultats de cette recherche montrent que la relation mentorale recouvre de multiples dimensions qui ne sont pas exclusives les unes aux autres, bien au contraire, elles peuvent se cumuler et évoluer au fur et à mesure de la relation et du parcours scolaire et/ou professionnel du ou de la mentoré·e.

Une relation professionnelle

C'est la dimension professionnelle qui a été le plus évoquée par les mentoré·es, qu'ils et elles soient étudiant·es, en recherche d'emploi ou entrepreneur·es. En effet, pour définir la relation mentorale, certain·es mentoré·es limitent cet accompagnement à une dimension exclusivement professionnelle. C'est donc volontairement qu'ils et elles se refusent à aborder des aspects plus personnels, restreignant la relation mentorale à des échanges sur leur projet professionnel qu'il s'agisse d'une recherche d'emploi, d'un stage ou de la création d'une entreprise. Quelques-un·es bénéficient par l'intermédiaire de leur mentor·e d'un « *accès à l'entreprise* » ou d'une « *vision concrète de l'entreprise* » ou d'une reprise des *curriculum vitae*, des lettres de motivations et la préparation aux entretiens d'embauche. De plus, certain·es mentoré·es relatent avoir été en attente d'exercices concrets à réaliser pour rechercher un emploi de manière active et préparer les entretiens d'embauche. Pour d'autres, le ou la mentor·e exige de manière explicite de réaliser des « *défis* » et formule très clairement des attendus. Enfin, une partie

⁸ Jiminy Cricket est un personnage issu du dessin animé Pinocchio produit et réalisé par Walt Disney en 1940. Il est la « conscience » de Pinocchio.

des jeunes soulignent avoir bénéficié de conseils professionnels dans le domaine de la gestion, de la finance ou du recrutement, notamment pour celles et ceux qui portent un projet de création d'entreprise.

D'après les discours des jeunes, la relation mentorale dans sa dimension professionnelle apparaît comme un accompagnement au cours duquel le ou la jeune reçoit une aide très variée : qu'il s'agisse de rencontrer des professionnel·les, de préparer un entretien d'embauche, de reprendre et corriger un *curriculum vitae* ou une lettre de motivation, de s'exercer concrètement à se présenter ou encore d'obtenir un stage. Le rôle du/de la mentor·e consiste à corriger, relire, réaliser des simulations d'entretien d'embauche, à conseiller ou mettre en relation, autant de compétences qu'ils et elles ont acquises au cours de leur expérience professionnelle ou au cours de leurs expériences associatives pour certain·es, des compétences que leur reconnaissent les jeunes accompagnés.

Une relation scolaire et pédagogique

Dans ce cas, et à l'instar de ce que nous avons observé pour la relation professionnelle, les mentor·es corrigent des lettres de candidature pour intégrer des formations universitaires, préparent les jeunes aux oraux d'entrée dans des écoles sélectives, les aident dans la réalisation d'un devoir ou les accompagnent dans l'apprentissage d'une organisation du travail. Les mentor·es endossent alors un rôle de pédagogue. Ce rôle exercé par le ou la mentore va au-delà de l'apprentissage d'une méthode de travail, il peut consister à aider dans la réalisation d'un devoir ou la rédaction d'un mémoire de master. Les mentor·es jouent également les conseiller·es d'orientation. Par exemple, l'un des mentor·es rencontrés accompagne sa mentorée à la fois dans le choix de la formation, mais également dans la rédaction des lettres de candidature pour intégrer un master, cette dernière ne maîtrisant pas complètement le français, notamment à l'écrit. Il réalise des recherches pour sa mentorée et examine attentivement les maquettes des diplômes.

Une relation thérapeutique

Plusieurs jeunes enquêtés ont présenté la relation mentorale comme un moment « *pour soi* », un moment propice à l'introspection auprès d'une personne « *neutre* », « *objective* », « *bienveillante* » et « *qui ne juge pas* », une personne qui a l'avantage de ne pas être un parent. Au cours des entretiens, certain·es jeunes ont souligné l'effet « *destressant* » de l'échange avec leur mentor·e, d'autres ont associé, de manière spontanée, la rencontre mentorale à une séance chez le « *psy* ». Pour certain·es mentorés·es, leur mentor·e « *n'est pas quelqu'un qui est censé [leur] fournir des réponses, mais c'est quelqu'un qui est censé [leur] faire [se] poser les bonnes questions* ».

Une relation amicale

C'est certainement la dimension de la relation qui distingue le plus fortement le mentorat d'autres formes d'accompagnement plus institutionnalisées. Contrairement à celles et ceux qui souhaitent limiter la relation mentorale à la sphère professionnelle évoquée précédemment, quatre jeunes confient avoir abordé des dimensions plus personnelles, voire intimes, au cours des échanges tenus avec leur mentor·e. Se lier d'amitié avec son ou sa mentor·e (et l'assumer) remet en cause la norme de la « bonne » distance qui caractérise des accompagnements institutionnalisés dans le domaine de la protection de l'enfance (Charles, 2015) et de l'intervention sociale de manière générale. Au cours de l'entretien, un jeune ira jusqu'à dire : « *J'ai gagné un ami*. »

Globalement, les raisons invoquées par les jeunes pour entrer dans le dispositif (accéder à un réseau professionnel, à un stage, une alternance ou un emploi, être accompagné-e dans l'enseignement supérieur ou sortir de l'isolement) trouvent en partie écho dans ce qu'ils et elles disent de la relation mentorale. Pour beaucoup, cette relation semble répondre aux attentes exprimées, même si son contenu et son intensité varient selon les binômes.

Conclusion : la « marche qui manque » pour des jeunes « déjà dans la démarche de prendre l'escalier »

Au terme de cette synthèse, il s'agit de présenter les deux principaux enseignements de cette enquête de terrain. Le premier se rapporte à ce que le dispositif de mentorat dit des jeunes « mentoré-es », de leurs difficultés et des institutions qui les encadrent. Le second met en lumière les tensions inhérentes à ce dispositif qui mobilise des relations interpersonnelles pour lutter, à l'échelle individuelle, contre les effets d'inégalités sociales profondément structurelles.

Si le mentorat cible prioritairement des jeunes présentant des « fragilités » du point de vue de leur situation personnelle, sociale et géographique, le premier enseignement renvoie aux caractéristiques sociales des jeunes majeur-es enquêté-es, qui nous sont apparus plutôt bien dotés socialement et scolairement. Du point de vue de leurs ressources économiques, nous avons constaté des inégalités assez fortes, certains ayant évolué dans l'aisance alors que d'autres ont été plus contraint-es financièrement, notamment dans leur enfance. Ce dispositif représente alors – comme le formule une coordinatrice de programme de mentorat – « *la marche qui manque* » pour des jeunes qui sont déjà « *dans la démarche de prendre l'escalier* ». Et si le mentorat représente pour les jeunes enquêtés une « *marche qui manque* », c'est bien parce qu'ils et elles disposent des moyens de s'approprier la relation mentorale et d'en tirer le meilleur profit pour leurs projets scolaires ou professionnels.

Relativement insécurisé-es et ayant intériorisé l'incertitude comme norme sociale (Paugam, 2007), les jeunes perçoivent le mentorat comme un moyen de remédier à un ensemble de difficultés qu'ils et elles rencontrent afin de réussir. Nombre de jeunes rencontrés tout au long de cette enquête apparaissent éprouvés et stressés par les différentes mises à l'épreuve subies au cours de leurs études supérieures ou au moment de rechercher un emploi. D'autres expriment le sentiment d'être isolés dans leur projet d'entreprendre ou perdus dans un système éducatif complexe et un marché de l'emploi qui se précarise pour les jeunes. Ces jeunes sont alors soucieux et soucieuses de réussir scolairement car ils et elles ont compris l'effet décisif du diplôme sur leur avenir professionnel (Bernard, 2020).

Par ailleurs, cette recherche montre que le mentorat apparaît au regard de notre population d'enquête comme un dispositif qui se caractérise par une faible institutionnalisation (absence de contractualisation, de contrôle, de sanction et d'exigence de contrepartie). Dans le contexte de l'individualisation croissante des politiques publiques (Lafore *et al.*, 2023), et notamment des politiques à destination des jeunes, le mentorat se présente avant tout comme une relation interpersonnelle entre un-e jeune et un-e mentor-e bénévole souvent issu-e du monde de l'entreprise, imaginée pour contribuer à lutter contre la reproduction des inégalités sociales.

La relation mentorale ne peut à elle seule infléchir les logiques structurelles qui produisent les inégalités sociales, tant ces dernières sont construites sur les inégalités économiques que le mentorat n'a pas les

moyens ni l'ambition de réduire. Or, on le sait, les inégalités économiques restent centrales dans l'accès à l'enseignement supérieur, et notamment à l'enseignement supérieur sélectif (DEPP, SIES, 2023). Le dispositif se heurte dans plusieurs cas à des freins économiques, mais également aux problématiques sociales de certain·es jeunes, en particulier lorsqu'il s'agit d'accompagner les plus précaires. Ce dispositif s'inscrit ainsi dans une logique de « coups de pouce » individuels, qui doivent venir en complément de réponses plus structurelles aux inégalités.

Enfin, il convient de souligner les limites de cette recherche qui se centre uniquement sur des jeunes majeur·es en cours d'études ou en insertion, accompagnés dans des binômes relativement stables. À ce titre, elle ne saisit que partiellement l'une des nombreuses déclinaisons du dispositif. Elle ne permet pas de mesurer l'impact global du mentorat sur l'ensemble des jeunes suivis dans le cadre du plan, dimension qui est abordée dans le rapport d'évaluation du plan « 1 jeune, 1 mentor » (Gautié *et al.*, 2025). Néanmoins, elle apporte un éclairage qualitatif précieux sur les trajectoires de jeunes plutôt dotés socialement et économiquement qui s'emparent de la relation mentorale pour réussir scolairement et professionnellement.

Préambule

ÉRIC, MAIMOUNA ET JUSTINE,
TROIS JEUNES MENTORÉES SUR LE CHEMIN DES ETUDES ET DE L'INSERTION

Les trois portraits qui suivent donnent à voir en préambule les trajectoires de jeunes dits mentoré-es⁹, c'est-à-dire des jeunes accompagné-es par une personne plus expérimentée (et souvent plus âgée), afin de contribuer à la résolution d'un ensemble de difficultés auxquelles ils et elles se confrontent, des difficultés ici liées à l'orientation et à la réussite scolaires ainsi qu'à l'insertion professionnelle. Ces trois cas montrent d'emblée la grande diversité des situations rencontrées. Bien qu'elles s'inscrivent toutes les trois dans un même et unique dispositif – le mentorat – ces situations apparaissent sensiblement différentes tant du point de vue des caractéristiques socio-économiques des jeunes, de leurs attentes et de la manière dont ils et elles se représentent cet accompagnement.

Éric, 20 ans, étudiant en première année d'une école de commerce publique et gratuite

Au moment où nous rencontrons Éric, il vient de débiter des études au sein d'une école publique de commerce et de management. À la suite de différents concours d'entrée en école de commerce qu'il a passés, il a été admis dans une école classée « *dans le top 7, mais lil n'al pas choisi ces écoles* ». Le choix de ne pas s'orienter vers cette école prestigieuse s'explique par le coût des frais de scolarité qui peuvent atteindre plusieurs dizaines de milliers d'euros, des frais au-dessus des moyens économiques dont il dispose. Il s'inscrit alors dans l'école publique qu'il fréquente au moment de l'entretien, moins bien classée (« top 14 »), mais pour laquelle il bénéficie de par son statut de boursier de la gratuité des frais de scolarité. Contrairement à certain-es de ses ami-es, Éric refuse de s'endetter en contractant un crédit étudiant. De plus, son école est située en région parisienne, ce qui lui permet de continuer à vivre chez ses parents domiciliés en Île-de-France sans avoir à assumer le coût d'un logement étudiant.

Issu d'un milieu modeste, son père a travaillé sur les chantiers, mais « *il a changé, ça fait mal, les chantiers, à force* », aujourd'hui il est plombier-électricien. Sa mère est, quant à elle, femme de ménage. Éric a une sœur scolarisée au collège. Selon lui, il n'a pas toujours été bon élève. Il évoque des difficultés scolaires au collège et au lycée : « *Au bac, en seconde, j'étais encore peu sérieux en cours, je ne me voyais pas faire d'études et je pensais hop, je sors, je vais aller aux chantiers ou un truc comme ça.* » Il est orienté en bac STMG¹⁰, « *un bac poubelle* » pour reprendre ses propos. À partir de la première, il s'investit dans sa scolarité et commence à obtenir de meilleurs résultats scolaires. Il entre dans une « prépa » destinée aux étudiant-es titulaires d'un bac technologique *via* un partenariat établi entre la classe préparatoire et l'association *Tous Égaux*!¹¹. Il reçoit l'appui d'un enseignant pour entrer dans le programme de mentorat porté par cette association. Pour lui, la « *prépa, c'est un autre monde* ». Afin de ne pas « décrocher », il travaille jour et nuit : « *C'était lever, prépa, travail, manger, dodo. Un peu comme les étudiants coréens !* »

⁹ Considérant que le langage a un rôle important dans la construction du genre et des inégalités qui y sont liées, nous utilisons ici plusieurs formes d'écriture non sexiste : le point médian (mendant-es), les mots épiciques, les doubles flexions (« celles et ceux »), les accords de proximité ou de sens qui permettent de visibiliser le féminin et d'éviter le masculin générique (règle selon laquelle « le masculin l'emporte sur le féminin »).

¹⁰ STMG signifie : sciences et technologies du management et de la gestion.

¹¹ Tous les noms des enquêté-es et des associations ont été anonymisés.

La surcharge de travail est, d'après Éric, source de stress quotidien, il évoque une « dépression », souffre d'anxiété, exacerbée par le contexte sanitaire de 2020/2021 et les confinements successifs. Avec le soutien de ses parents et de l'équipe enseignante, il adopte de nouvelles habitudes de vie et limite ses heures de travail. Il fait le « deuil des grandes écoles »¹², « celles du top 3 » : « *Ils m'ont expliqué qu'il y a des personnes qui s'en sortent mieux, qu'ils ont plus de facilités, que tu es comme ça et qu'il faut l'accepter, que tu ne peux rien y faire. Il faut rester stoïque, comme on l'a vu en philosophie.* »

Éric considère qu'il a beaucoup de chance d'avoir rencontré sa mentore Andréa. Cette dernière est directrice d'un service dans une très grande entreprise et a travaillé à l'international pendant plusieurs années. Concrètement, grâce à elle, il échange en visio avec des professionnel·les qu'elle lui présente pour découvrir les métiers qualifiés du monde de l'entreprise. Il participe également à des simulations d'entretiens de motivation organisés par les collègues de sa mentore afin d'apprendre à se présenter au moment des oraux d'admission dans le cadre des concours d'entrée en écoles de commerce. Le mentorat lui permet d'accéder à un réseau professionnel : « *Parce que je n'avais aucun contact. Je suis extrêmement reconnaissant à Tous Égaux !, du coup, parce que je n'ai aucun contact à part Madame Andréa, dans le monde, pas corporatiste, mais business. Ma mère est femme de ménage et mon père est technicien en hôtellerie. Il n'y a aucun moyen de se former en contact réel dans le business et grâce à Tous Égaux !, j'ai vraiment pu entrer en relation avec des personnes de l'entreprise* ». Au cours de sa dernière rencontre avec sa mentore, il planifie de réaliser une « fiche métier » en se rendant à son bureau situé au siège social français de l'entreprise.

Aujourd'hui, Éric dit se sentir à l'aise au sein de l'école de commerce, même s'il évoque un devoir qu'il n'a pas réussi à déposer en ligne et pour lequel il a eu zéro : « *Mais c'est rattrapable !* » La principale difficulté qu'il ressent réside dans les temps de trajets entre le domicile de ses parents et l'école (4 heures par jour) qui entraînent de la fatigue et une perte de temps pour organiser le travail de révision. Il dispose de ressources économiques limitées : ses parents lui versent 30 euros par mois, il perçoit une bourse sur critères sociaux et les APL¹³. Éric éprouve également des difficultés pour accéder à un logement étudiant au sein de son école (800 euros par mois), le montant du loyer est trop important au regard des revenus dont il dispose. Il a pu évoquer ses difficultés financières et d'accès au logement avec sa mentore qui lui a conseillé de se renseigner auprès de son école sur les colocations entre étudiant·es qui se mettent en place autour de l'établissement.

Maimouna, 21 ans, inscrite dans une école privée spécialisée dans la logistique et le transport

Née dans un pays de l'Afrique de l'Ouest, Maimouna a passé toute son enfance au pays dans une ville située à 70 kilomètres de la capitale. Elle y a grandi entourée de sa famille : son père (retraité, anciennement dans la logistique), sa mère (aujourd'hui décédée, anciennement mère au foyer), son grand frère (ingénieur informatique ou électronique, elle ne se souvient plus), sa petite sœur (collégienne), ainsi que ses grands-parents et ses cousines. Elle évoque une enfance agréable (« *franchement, c'était trop bien* ») dans un environnement familial doté scolairement. Son père a suivi des études universitaires en France, tandis que sa mère qui souhaitait poursuivre des études supérieures

¹² Pour paraphraser Xavier Zunigo (2010). « Le deuil des grands métiers. Projet professionnel et renforcement du sens des limites dans les institutions d'insertion », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 184, p. 58-71.

¹³ Aide personnalisée au logement délivrée par la caisse d'allocations familiales sous conditions de ressources.

a été contrainte d'y renoncer : « *Ce n'était pas trop bien vu avant, qu'une fille vienne comme ça à l'étranger, donc elle a dû arrêter et donner la chance à son frère à elle, de venir ici [en France].* »

Il y a environ cinq ans, alors que Maimouna est âgée de 16 ans, elle commence à fréquenter un garçon qui réside en France. L'année dernière, elle l'épouse car la « *religion [...] ne permet pas de vivre avec la personne tant qu'on n'est pas marié* ». Au début, elle se dit « *un peu terrifiée* » par ce qu'implique ce mariage proposé par son père, et appréhende de devoir arrêter ses études. Après la cérémonie en juillet 2020, elle s'installe neuf mois chez sa belle-famille comme le veut la tradition et rejoint son mari en France en juin 2021, quelques mois avant notre rencontre, grâce au Passeport Talent¹⁴ dont dispose son conjoint. Si dans la ville où elle réside en Afrique de l'Ouest, elle n'a pas la possibilité de poursuivre dans son domaine de formation au-delà du DUT¹⁵ de gestion logistique et transport qu'elle a obtenu, son arrivée en France lui permet d'envisager de continuer ses études. Peu familière des rouages du système de l'enseignement supérieur français, elle est épaulée dans sa recherche de formation par l'une de ses cousines qui vit en France. En consultant les sites internet de plusieurs établissements privés, Maimouna postule pour entrer dans trois écoles. Elle est acceptée dans l'une d'entre elles, pour laquelle elle reconnaît avoir été « *convaincue* » par les avis relatifs à cet établissement postés sur un moteur de recherche. Elle y démarre une formation de responsable commerciale en logistique, de niveau « *équivalente au bac+3* » d'après le site internet de l'école, sous réserve de trouver une alternance dans les prochains mois.

Au moment où nous la rencontrons, elle vit avec son mari dans un appartement dont le loyer s'élève à 800 euros par mois. Son mari travaille pour une grande entreprise internationale spécialisée dans la fabrication de matériel de levage et de manutention, en tant que « *chef projet junior* ». Lui seul perçoit un salaire (2 200 euros net par mois), elle ne dispose d'aucun revenu, compte tenu de son arrivée récente sur le territoire. De plus, elle n'a pas encore pu obtenir de numéro de sécurité sociale. Elle évoque des difficultés financières (« *parfois, à la fin du mois, c'est un peu raide* »), se débrouille pour subvenir aux besoins du couple alors que, chaque mois, ils transmettent de l'argent à la famille de son mari pour financer les études secondaires de sa petite sœur restée en Afrique de l'Ouest. Pour se rendre à son école, elle a 50 minutes de transport. Ni elle ni son mari ne dispose d'une voiture, elle prévoit d'ailleurs de passer son permis prochainement car c'est un requis dans son domaine de formation.

Au moment où elle entame des recherches pour une formation, elle s'inscrit spontanément dans le programme de mentorat de l'association *Mentorat.net* à partir d'une publicité sur internet. Après avoir été mise en relation assez rapidement avec Gilles, son mentor, elle échange avec lui à distance car ce dernier vit et travaille dans le nord de la France. Gilles est fonctionnaire et cadre dans un grand groupe désormais privé. Il y a passé une grande partie de sa carrière et connaît assez bien le secteur d'activité de sa mentorée. Il l'accompagne d'abord dans le choix de l'école puis dans la recherche d'une alternance. Leurs échanges, espacés d'une ou deux semaines, sont particulièrement formalisés : à l'occasion de chaque rencontre, 30 minutes sont dédiées au travail sur le CV puis 30 minutes sont consacrées à la lettre de motivation. Elle considère qu'il l'a beaucoup aidée à améliorer son CV en lui donnant des conseils, en la « *guidant* », « *sans qu'il ne [lui] donne automatiquement la réponse* ». Ainsi, pour Maimouna,

¹⁴ Le dispositif Passeport Talent permet à des « talents » étrangers non européens (salariés qualifiés, chercheurs, entrepreneurs, investisseurs internationaux, artistes et professions culturelles...) de s'installer en France. Il s'agit d'un titre de séjour dont la validité peut aller jusqu'à quatre ans, renouvelable et pouvant être étendu à la famille du bénéficiaire (conjoint marié et enfants mineurs). (Source : ministère de l'économie.)

¹⁵ Diplôme universitaire de technologie, diplôme de niveau bac +2.

le mentor c'est celui qui « *nous aide à reconnaître nos propres fautes* », et « *pousse à [se] poser des questions* ». Elle décrit concrètement leurs rencontres à l'occasion desquelles il travaille le fond et la forme de ces candidatures (« *En me montrant mon CV, il m'a dit : "Qu'est-ce qu'il manque ? [...] Vu que tu as fait un stage, pourquoi ne pas plus développer ?"* »), ainsi que la « *confiance en soi* » comme « *apprendre à regarder la personne droit dans les yeux tout le temps* ».

Justine, 27 ans, entrepreneuse dans le secteur de la photographie

Âgée de 27 ans, Justine est photographe indépendante depuis un an environ. Elle est spécialisée dans la réalisation de portraits, pour les particuliers, les entreprises et les associations sportives. Auparavant, elle était manager, responsable rayon au sein d'une grande enseigne de magasins d'équipement sportif. Elle a grandi dans un village de la banlieue lilloise, au sein d'une famille qu'elle qualifie d'« *aimante* », entourée de ses deux grands frères dont l'un est aujourd'hui gestionnaire dans les ressources humaines dans une usine et l'autre, gérant d'une société qui vend du matériel sportif. Son père, titulaire d'un bac+3 en finances, a repris des études vers la quarantaine pour être contrôleur de gestion et, depuis sa retraite, il s'est reconverti pour devenir psychothérapeute. Sa mère, responsable logistique, a longtemps travaillé dans une association de réinsertion professionnelle et elle s'est récemment reconvertie en monitrice de vélo.

Justine se perçoit au cours de sa scolarité, comme une très bonne élève, très entourée, avec « *plein de copains* ». Joueuse de basketball au haut niveau, elle fut proche d'une carrière professionnelle. Elle n'a d'ailleurs arrêté que très récemment le basketball à la suite d'une lourde blessure qui l'a laissée convalescente pendant plusieurs mois. Après avoir obtenu avec mention très bien un baccalauréat général option sciences économiques et sociales, elle poursuit ses études supérieures en DUT « *gestion des entreprises et administration* », puis en licence de management. Au terme de cinq années d'études, elle a obtenu un master en alternance au sein d'une grande entreprise publique française. Ses expériences professionnelles ont des aspects « *formateurs* », mais elle n'y est « *pas très heureuse* ». Elle évoque notamment les difficultés de communication récurrentes avec les membres de son équipe, du temps où elle était manager. Se rendant compte qu'elle se dirige vers une carrière qui « *ne [lui] correspond pas* », elle traverse une phase de doute et de remise en question.

C'est pendant le premier confinement qu'elle démarre la photographie. Elle en profite pour consulter un thérapeute et démissionne en septembre 2021, en même temps qu'elle connaît une rupture amoureuse. Puis, elle suit une formation en e-commerce et réalise son stage chez son frère entrepreneur. Elle déménage en banlieue d'une grande ville du sud de la France où elle ne connaît personne, mais c'est une ville qui présente de multiples avantages pour repartir de zéro, avec une position un peu centrale et de nombreuses liaisons de transport avec Paris et le nord de la France. Elle pense déjà alors se lancer dans l'entrepreneuriat, mais elle n'a pas encore trouvé de « *sujet* ». C'est chose faite ensuite avec la photographie et elle démarre une activité en tant qu'auto-entrepreneuse dès son installation. Très vite, elle ressent le besoin d'être accompagnée par quelqu'un dans l'élaboration de ce projet. Pôle emploi lui parle de l'association de mentorat PlayEntreprise et elle s'inscrit au programme par le biais de leur site internet. Mais elle n'est mise en relation avec un mentor que quatre mois plus tard, en mars-avril 2022, un délai qu'elle qualifie d'« *extrêmement long* » dans la vie d'une entrepreneuse.

Elle traverse plusieurs phases d'« *angoisse* », de « *stress* » et de « *peur* », qui la bloquent. Elle dit avoir besoin d'être accompagnée afin de lever des « *croyances* » (par exemple, sur le fait qu'elle ne parviendra pas à atteindre ses objectifs). Elle trouve d'abord de l'aide auprès de réseaux d'entrepreneurs, et

s'intéresse aussi au développement personnel. Olivier, son mentor, est retraité, ancien ingénieur des travaux publics ayant exercé au sein de grands groupes et ayant également eu une carrière d'entrepreneur. Après un premier échange téléphonique, ils ont tous deux longuement discuté chez elle pour faire connaissance. À cette occasion, elle lui a « *tout raconté de sa vie* ». Son mentor considère en effet qu'il est capital de partager avec sa mentorée des sujets qui dépassent le cadre strictement professionnel car cela peut avoir des répercussions sur l'activité. Selon lui, être entrepreneur ce n'est pas juste un métier, c'est un réel « *mode de vie* ».

Au début, ils se sont vus en moyenne toutes les deux semaines, chez elle. Elle avait principalement besoin d'être aidée pour le pilotage de son activité et la gestion du temps. Ensuite il l'a aidé à créer sa société, d'ailleurs c'est lui qui l'a incitée à le faire. D'après Justine, son mentor l'aide à « *prendre du recul* », « *de la hauteur* », « *à être plus sereine* » et il la rassure. Spontanément, pendant notre rencontre, elle l'apparente à un « *manager* », rouage indispensable dans le milieu professionnel classique et donc aussi dans le cadre de l'entrepreneuriat. Dans les faits, son mentor lui a ouvert son réseau : avocat, société de communication, partenaires et clients. Elle a atteint son objectif : 36 000 euros de chiffres d'affaires en 2022. Leur relation vient de prendre fin au bout de six mois, durée maximale du dispositif tel qu'il est pensé au sein de l'association. Elle évoque à présent l'instauration d'une relation qu'elle qualifie de « *semi-amicale semi-mentale* ». Elle considère que « *le mentorat, c'est génial* ». Depuis un mois et suite à l'arrêt du mentorat, elle fait appel aux services payants d'une coach pour l'aider à travailler sur ce qu'elle nomme la « *charge mentale* ».

Au regard de ces trois exemples, on comprend que le mentorat est une relation d'accompagnement singulière, aux multiples facettes, établie entre des jeunes et des mentor·es et encadrée par une association. Ce sont donc trois acteurs et actrices qui s'engagent dans cette relation. Ce rapport a pour principal objectif d'analyser le rôle que chaque partie joue dans cette relation et la manière dont ils et elles échangent les un·es avec les autres afin de mieux caractériser cette forme d'accompagnement.

Introduction

Cette recherche est issue d'une enquête de terrain menée entre juillet 2022 et juin 2023 auprès de six associations. Elle analyse les parcours de jeunes majeur·es accompagné·es par ces structures dans le cadre d'un « mentorat ». Conçue à l'origine comme une enquête exploratoire pour apporter des éléments de contexte à l'évaluation du plan « 1 jeune, 1 mentor », elle apporte un éclairage complémentaire sur les parcours des jeunes accompagné·es et la relation mentorale. Sa publication conjointe avec le rapport final d'évaluation (Gautié *et. al.*, 2025) permet d'enrichir la compréhension du mentorat à partir d'approches et de matériaux distincts.

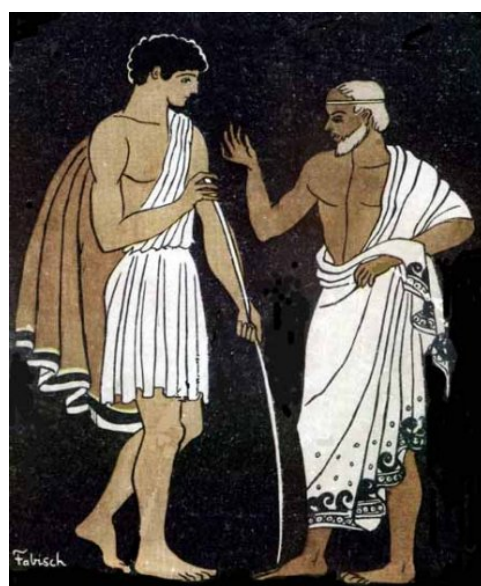
Le mentorat est un dispositif mis en œuvre par des associations, et soutenu par les pouvoirs publics, notamment au travers du plan « 1 jeune 1 mentor », initialement conçu pour soutenir la jeunesse très éprouvée par la crise sanitaire de 2020. Il consiste pour une association à mettre en relation ou à « matcher » un·e mentor·e et un·e mentoré·e afin que celle-ci ou celui-ci puisse être accompagné·e dans la résolution des problèmes rencontrés, qu'il s'agisse de difficultés scolaires, d'orientation ou de recherche d'emploi. Les associations proposant des programmes de mentorat s'adressent à des jeunes de tous âges, qu'ils et elles soient scolarisé·es dans le primaire, le secondaire ou le supérieur, ou encore à des jeunes professionnel·les ; le présent rapport se focalise sur les jeunes majeur·es en insertion ou en études.

Le mentorat ne représente pas en soi une nouveauté. De nombreux dispositifs d'accompagnement individuels à l'égard des jeunes existaient déjà avant la mise en œuvre du plan « 1 jeune 1 mentor », tels que le parrainage, le tutorat ou encore le coaching. Toutefois, le déploiement du dispositif de mentorat et les objectifs quantitatifs fixés par les pouvoirs publics dessinent de nouveaux contours à cette forme d'accompagnement. Notre enquête vise ainsi à fournir des données sociologiques permettant de caractériser les profils des mentoré·es et des mentor·es et d'analyser ce qui se joue au sein de cette relation. Ce rapport cherche à comprendre comment l'appariement s'opère et d'une certaine manière, en reprenant le titre de l'ouvrage de Melchior Simioni et Philippe Steiner (2022), à analyser « comment ça matche » entre les jeunes et leur mentor·e.

L'avènement de l'« accompagnement »

Du point de vue étymologique, le terme « mentorat » trouve son origine dans la mythologie grecque. Lorsque Ulysse quitte son royaume pour Troie, il confie à son ami Mentor le soin d'éduquer son fils Télémaque en son absence, en plus de la gestion de ses biens et de ses terres. Escortant partout son disciple, Mentor revêt le rôle de sage conseiller, reconnu pour la qualité de ses conseils.

Dans son acception courante, le mentor désigne aujourd'hui un référent ou encore un guide partageant son expérience avec une personne novice, généralement plus jeune. Cette relation s'inscrit dès lors au sein de l'ensemble des pratiques dites d'« accompagnement » que la chercheuse Maela Paul



Source : Illustration des éditions Peuser, Buenos Aires, 1956.

définit comme le fait de « *se joindre à quelqu'un (dimension relationnelle), pour aller où il va (dimension temporelle et opérationnelle), en même temps que lui* » (Paul, 2009, p.95). Si les relations d'accompagnement existent depuis des temps immémoriaux, le recours à ces pratiques s'est considérablement accru avec l'avènement des sociétés modernes et néolibérales (Fatien Diochon, Nizet, 2012 ; Paul, 2021). Un certain nombre de facteurs expliquent l'attrait pour ces relations d'accompagnement.

D'une part, de nouveaux modes d'organisation du travail apparaissent consécutivement au mouvement de libéralisation et de globalisation du marché du travail. Les travailleurs et travailleuses sont notamment incités à développer de nouvelles compétences (*soft skills*) pour « mieux gérer [leurs] relations, mieux utiliser [leurs] émotions, faire face aux tensions et aux conflits, etc. » (Fatien Diochon, Nizet, 2012, p. 34). Les individus sont chargés de trouver en eux/elles les ressources pour être performant·es, sans sacrifier leur épanouissement professionnel et personnel. Or, selon Robert Lafore, « l'autonomie est fondamentalement gagée sur les interrelations, les soutiens collectifs, car plus on se veut autonome, plus les responsabilités et les risques s'accroissent. » (Lafore *et al.*, 2023). Dans ce contexte, l'accompagnement connaît un développement fulgurant à partir des années 1990. En particulier, selon Maela Paul (2020), « il gagne alors tous les secteurs professionnels : éducation, formation, santé, orientation, insertion, entreprises, travail social – explosant dans une multitude de formes tels le tutorat, le parrainage, le mentorat, le coaching, etc. – en instituant le flou entre des domaines qui se voulaient séparés comme la thérapie, l'accompagnement spirituel, le conseil ou encore l'éducation. Parallèlement, il vient remettre en question les postures des professionnels, notamment celles du conseiller, de l'enseignant et du formateur. »

En pratique, la « fonction tutorale » au sein de l'entreprise est notamment déployée et renforcée par la loi de 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie¹⁶. Lancé en 1997, le dispositif de « parrainage vers l'emploi » met un « parrain » bénévole à disposition des jeunes entrant sur le marché du travail et moins dotés en réseau professionnel.

D'autre part, la fin du xx^e siècle est marquée par un double mouvement avec d'un côté, l'individualisation croissante des sociétés et des politiques publiques misant sur des individus autonomes, responsables de leurs réussites et de leurs échecs, et, de l'autre, « l'étiollement des cadres » (Oller, 2020) *via* le recul du rôle exercé par les instituteurs et institutrices ou du religieux notamment (Paul, 2021). Ces profondes transformations se déclinent dans le domaine professionnel, mais également scolaire où il est attendu des élèves qu'ils et elles soient en capacité de se projeter dans l'avenir et choisissent (plutôt que « subissent ») leur orientation. L'« accompagnement à la scolarité » est, dans ce cadre, soutenu et encouragé par les pouvoirs publics dès les années 2000 au travers de « contrats locaux »¹⁷.

Ainsi, depuis la fin du xx^e siècle et l'avènement de l'ère du « développement personnel » (Marquis, 2017), les individus ont de plus en plus recours au mentorat ainsi qu'aux autres formes d'accompagnement qui lui sont apparentées comme le tutorat, le parrainage, le coaching, ou le conseil (Le Coz, 2015 ; Salman, 2021). Ces formes traduisent différentes manières de concevoir l'accompagnement, qu'il s'agisse de « conduire », « guider », ou plutôt « escorter » selon les trois registres de l'accompagnement définis par Maela Paul (2009). En théorie, les chevauchements entre les définitions de ces différents termes sont nombreux. Ce qui semble les différencier en pratique a trait aux champs dans lesquels ces notions sont

¹⁶ Article L.983-3 de la loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social.

¹⁷ CLAS (contrat local d'accompagnement à la scolarité) dont les principes ont été actés dans la charte nationale d'accompagnement à la scolarité.

généralement (mais pas exclusivement) employées. Ainsi, le tutorat est souvent envisagé dans le cadre scolaire, le coaching renvoie au domaine sportif, tandis que le parrainage est prédominant en protection de l'enfance. En l'espèce, le mentorat s'est d'abord répandu dans le monde de l'entreprise. Dans ce cadre, un ancien ou *senior* est en charge de faciliter l'arrivée, l'intégration et l'adoption des codes et des valeurs de l'entreprise à un *junior*. En particulier, il « est chargé de l'introduire ou de l'accueillir dans de nouveaux cercles, de l'orienter dans ses projets, tout en veillant à sa sécurité » (Geindre, Deschamps, 2014, p. 40).

La genèse de la politique publique : la naissance d'un consortium d'acteurs

S'il est longtemps resté cantonné au monde professionnel en France et plus largement en Europe, le mentorat « social »¹⁸ en direction des jeunes est institutionnalisé aux États-Unis depuis plus d'un siècle à travers le programme *Big Brothers Big Sisters* (BBBS) qui apparaît en 1904 de manière concomitante à la création des tribunaux pour enfants (1899). Pour soutenir les jeunes garçons reçus dans sa salle d'audience et leur éviter la récidive, un greffier a l'idée de les mettre en relation avec des hommes volontaires et bienveillants. Ces adultes doivent combler l'absence de « modèles » (*role models*) dans l'entourage de ces jeunes. Le programme, par la suite étendu aux jeunes filles et à tous les jeunes faisant face à des difficultés (pauvreté, addiction, victime d'abus, parent incarcéré...), est aujourd'hui l'un de ceux qui accompagnent le plus de jeunes aux États-Unis.

En France, à la fin du xx^e siècle, les structures associatives qui proposent des programmes d'accompagnement aux jeunes sont nombreuses. Qu'il s'agisse de soutien scolaire, d'aide à l'orientation, à l'insertion sociale et professionnelle, le « mentorat » est encore alors quasi inexistant parmi les termes employés par les acteurs et actrices de terrain pour évoquer leur programme. Les structures se réfèrent plutôt au « tutorat », au « parrainage », ou au terme générique de l'accompagnement.

Dans le cadre de cette enquête, nous nous sommes entretenues avec Christophe Paris, directeur de l'Association de la Fondation étudiante pour la ville (AFEV) et président du Collectif Mentorat à l'époque¹⁹. L'AFEV est une association qui, depuis une trentaine d'années, propose d'accompagner des enfants et des jeunes durant leur scolarité. Implantée sur l'ensemble du territoire hexagonal et dans plusieurs départements et régions d'outre-mer depuis récemment, elle apparaît comme un des acteurs majeurs dans ce domaine. Ainsi, elle accompagne de nombreux enfants et jeunes (plus de 17 500 en 2021-2022) via des actions dénommées « soutien scolaire » au lancement des actions de l'association en 1992, un « accompagnement individualisé » ensuite et, enfin, par du « mentorat » depuis quelques années. D'après lui, la branche espagnole de l'AFEV a commencé à utiliser le terme de mentorat, importé des États-Unis, il y a une dizaine d'années. Rapidement et sous leur impulsion, la filière française intègre le réseau *Mentoring*

¹⁸ Les programmes de mentorat social s'adressent spécifiquement aux jeunes en difficulté dit « vulnérables » dans une perspective compensatoire visant à réduire les inégalités sociales. Cette notion est généralement associée à l'expression anglaise *youth mentoring*, i.e. « mentorat de jeunes » qui visent à intervenir afin de réduire les comportements à risque de jeunes en difficulté et favoriser leur « développement général » (Garringer *et al.*, 2017). D'autres types de mentorat sont également distingués comme le mentorat académique (en direction des élèves) ou le mentorat professionnel, (à destination des nouveaux arrivants au sein de l'entreprise) avec lesquels il partage un certain nombre de principes sans que ces différentes notions ne soient parfaitement exclusives.

¹⁹ Le Collectif Mentorat est un réseau de structures, principalement associatives, proposant des programmes de mentorat à des enfants et des jeunes (<https://lementorat.fr/>). Créé en 2019 à l'initiative de 8 associations fondatrices, il compte aujourd'hui 76 membres. Nous y reviendrons.

Europe²⁰ qui réunit un certain nombre de professionnel·les et de chercheur·ses spécialistes du mentorat. Leur participation à des rencontres et des séminaires sur la question en Amérique du Nord les conduisent à adopter le terme en 2019 en remplacement des anciennes appellations.

Dans un contexte général de réduction des subventions publiques accordées localement aux associations (Tchernonog, Prouteau, 2019) au profit des financements par appels à projets (Breton, 2014 ; Cottin-Marx *et al.*, 2023), un certain nombre de structures proposant de l'accompagnement à des jeunes réfléchissent aux opportunités permettant de sécuriser le financement de leurs programmes. Ainsi, en 2019, huit associations d'envergure nationale dont l'AFEV, Article 1, RURA (anciennement nommée Chemins d'avenirs), Entraide scolaire amicale, NQT, Proximité, Socrate et l'Institut Télémaque, se réunissent et fondent le Collectif Mentorat (Gubitta, 2023). Les programmes qu'elles proposent apparaissent initialement assez disparates en matière de contenu et de publics accompagnés. Néanmoins, les accompagnements ont en commun d'être individuel, assuré par un bénévole et suivi par une structure encadrante. Bien qu'elles soient issues de cultures très différentes, voire éloignées (du militantisme étudiant de l'AFEV au partenariat avec les entreprises du CAC40 chez NQT), ces huit associations décident d'unir leurs approches sous le terme commun de « mentorat », alors même que d'autres termes (accompagnement, tutorat, parrainage) prévalaient jusqu'alors pour faire référence à leur programme. Leur coalition leur permet de mutualiser leurs outils et pratiques d'accompagnement (élaboration d'un référentiel commun relatif à la durée des relations, la fréquence des rencontres, la formation des mentors...)²¹, de se rendre visibles²² et de mener ainsi un travail de lobbying auprès des pouvoirs publics.

Le plan « 1 jeune 1 mentor » : déploiement massif du mentorat en France

En 2020, la crise sanitaire fait émerger une forte inquiétude autour des conditions de vie des jeunes. Les files d'attente devant les distributions alimentaires des universités marquent les esprits, tout comme les difficultés scolaires rencontrées par les plus jeunes lors des fermetures des établissements scolaires.

Devant ce constat, les associations membres du Collectif Mentorat réagissent rapidement en proposant un mentorat d'urgence à distance afin de « prévenir les risques de rupture pédagogique »²³. Les jeunes ciblés sont les élèves scolarisés en Réseau d'éducation prioritaire, résidant en quartier de la politique de la ville, en zone rurale éloignée ou présentant des « fragilités », bien que cette dernière catégorie de publics ne fasse pas l'objet de définitions explicites. L'accompagnement en « visio », alors très minoritaire, se diffuse parmi les associations et permet de toucher des publics isolés et éloignés des dispositifs que les structures peinaient jusque-là à atteindre. L'opération est considérée comme un

²⁰ Créé en 2016, le réseau a pour ambition d'« accroître la qualité, la portée et la visibilité du mentorat en Europe » (<https://www.mentoringeurope.eu/>).

²¹ La mise en commun des méthodes concernant l'accompagnement conduit à la convergence des pratiques et à leur homogénéisation au sein d'un « label mentorat ». Lancé en février 2024, ce label vise à instaurer des normes en matière de qualité des programmes.

²² Une première tribune est ainsi publiée dans le JDD en octobre 2019 (« Faisons du mentorat une grande cause nationale », JDD, 13 octobre 2019). Une seconde suivra en 2022 (« Pour un droit au mentorat : chaque jeune qui en a besoin doit pouvoir trouver facilement un mentor », JDD, 5 février 2022).

²³ Voir [en ligne](https://www.lementorat.fr) sur le site : www.lementorat.fr

succès avec 3 000 binômes créés en moins d'un mois selon les données recueillies auprès du président du Collectif Mentorat.

Dans le même temps, pour faire face à la dégradation des conditions de vie, d'études et d'emploi des jeunes depuis la crise du Covid 19, le gouvernement met en place le plan « 1 jeune 1 solution » à l'été 2020²⁴. Fruit d'un partenariat entre le ministère de la Jeunesse, le ministère du travail, et le Collectif Mentorat, le dispositif « 1 jeune, 1 mentor », qui s'inscrit dans le cadre du plan « 1 jeune, 1 solution », est lancé officiellement en mars 2021. L'objectif du dispositif est de lutter contre les inégalités des chances par le développement d'une offre de mentorat sur l'ensemble du territoire afin d'en faire bénéficier un grand nombre de jeunes. Les cibles quantitatives sont ambitieuses. À titre de comparaison, aux États-Unis, pays cinq fois plus peuplé que la France, le programme de « Big Brothers Big Sisters » (BBBS), l'un des principaux programmes de mentorat et qui existe depuis plus de 100 ans, a accompagné un peu moins de 100 000 jeunes en 2021²⁵. Au Canada également où le programme est déployé dans les années 1920 (renommé « Grands Frères et Grandes Sœurs du Canada » en 1990), en 2022, un peu plus de 26 000 enfants et jeunes ont été mis-es en relation avec un-e mentor-e par les associations membres du réseau.

Les objectifs quantitatifs sont croissants. Plus de 72 000 jeunes ont été accompagnés en 2021 par des structures lauréates du plan 1 jeune mentor, puis plus de 112 000 jeunes en 2022 et plus de 135 000 en 2023 (Gautié *et al.*, 2025). Pour permettre cette montée en charge, le plan est assorti de plusieurs appels à projets visant à financer les structures de mentorat. Deux appels à projets en 2021, un troisième appel en 2022 permettent de soutenir et de financer au total soixante structures. Par la suite, l'État a accordé des financements pluriannuels à 36 associations lauréates des premiers appels et ayant atteint au moins 75 % des objectifs conventionnés en matière de nombre de binômes constitués. Au moment de l'enquête (entre 2022 et 2023), l'effort budgétaire consenti pour cette politique publique avoisine les 30 millions d'euros par an²⁶.

²⁴ Comme le rappellent Julie Bené et Julie Couronné (*Habiter en foyers de jeunes travailleurs*, INJEP, 2021, p.148), plusieurs études ont montré que les jeunes ont été davantage victimes des effets économiques de la crise sanitaire sur l'emploi que leurs ainés, car ils sont davantage que les autres dans des situations précaires. D'après l'Institut national de la statistique et des études économiques (Insee), parmi les 15-24 ans qui avaient un emploi avant le premier confinement, 9 % déclarent l'avoir perdu à cause d'une fin de contrat ou d'un licenciement, contre 2 % des 40-65 ans (Givord, Silhol, 2020). De plus, d'après une étude de la Direction de la recherche des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES), à l'issue du premier confinement, les jeunes âgés de 15 à 24 ans ont été les plus touchés par l'augmentation de syndromes dépressifs : 22,0 % en mai 2020, contre 10,1 % en mai 2019 (Hazo, Costemalle, 2021). Par ailleurs, la crise sanitaire a également eu pour effet d'exacerber les inégalités préexistantes (sociales, économiques, scolaires, territoriales...) entre les jeunes d'une même génération (Barhoumi *et al.*, 2020 ; Amsellem-Mainguy *et al.*, 2021).

²⁵ « Annual impact report 2021, Big Brothers Big Sisters of America », June 2022.

²⁶ Si l'on compare avec un autre dispositif d'accompagnement : le contrat engagement jeunes (CEJ), le budget alloué est de faible envergure puisque ce sont environ 73 millions (en 2022, hors allocations versées aux jeunes, pour le suivi de 200 000 jeunes – source DARES) qui sont consacrés au déploiement du CEJ, un dispositif porté par France Travail et les missions locales principalement, qui propose un accompagnement intensif par un-e professionnel-le pendant un an. Pour mémoire, le 1^{er} mars 2022, la garantie jeunes (GJ) est remplacée par le contrat d'engagement jeune (CEJ), dont la particularité est d'être mis en œuvre par les missions locales mais également par Pôle emploi. Le CEJ s'adresse à tous les jeunes âgés de 16 à 25 ans révolus, sans emploi, ni en études, ni en formation (NEET). Il est proposé à ces jeunes dits « éloignés de l'emploi » un programme d'accompagnement intensif de 15 à 20 heures par semaine, avec une mise en activité régulière pendant une période allant de 6 à 12 mois (jusqu'à 18 mois au maximum au regard des besoins du jeune). De plus, les jeunes peuvent percevoir une allocation mensuelle pouvant aller jusqu'à 520 euros.

FIGURE 2. UN EXEMPLE DE PUBLICISATION DU MENTORAT

Source : visuel issu de la campagne de communication « Avec le mentorat, dépassons les frontières » du Collectif Mentorat.

Les accompagnements financés dans le cadre du plan 1J1M doivent répondre à la définition suivante du mentorat : « Le mentorat désigne une relation interpersonnelle d'accompagnement et de soutien basée sur l'apprentissage mutuel. Son objectif est de favoriser l'autonomie et le développement de la personne accompagnée en établissant des objectifs qui évoluent et s'adaptent en fonction des besoins spécifiques. Le binôme mentor/mentoré agit au sein d'une structure professionnelle encadrante (formation, suivi, évaluation...). Le mentorat est un des piliers d'une société de l'engagement : le mentor ne peut être rétribué : il/elle agit bénévolement ou dans le cadre d'un engagement d'intérêt général type service civique (Cahier des charges du 3^e appel à projets, p. 7). »

Le déploiement du mentorat traduit ainsi la volonté politique de renforcer l'accompagnement à destination des enfants et des jeunes selon un principe de solidarité entre les générations, pour lutter contre les inégalités sociales, économiques et territoriales et « l'exclusion des publics en difficulté ». Les actions s'adressent à des enfants, adolescent·es et jeunes âgé·es de 6 à 30 ans, quelle que soit leur nationalité, et doivent cibler prioritairement les jeunes en situation de fragilité, définie dans les différents cahiers des charges du point de vue de leur origine sociale, économique, géographique, de leur parcours scolaire, de leur situation de handicap, ou de situations spécifiques (aide sociale à l'enfance [ASE], protection judiciaire de la jeunesse [PJJ], jeunes réfugié·es ou primo-arrivant·es...). Compte tenu des ambitions quantitatives du plan, les structures financées s'engagent chacune à mettre en relation au moins 1 000 binômes sur la durée de la convention avec l'État, avec une tolérance vis-à-vis de cet effectif « en fonction de la capacité de l'acteur à répondre à un besoin prioritaire et spécifique (accompagnements de cibles/territoires aujourd'hui peu ou non couverts) » (*ibid*²⁷) et permet de mettre en relation les jeunes souhaitant bénéficier d'actions de mentorat ainsi que les personnes souhaitant devenir mentor avec les structures de mentorat. Cette plateforme a été mise en place et est animée par le Collectif Mentorat.

Si les catégories des jeunes initialement visé·es par le dispositif sont déjà particulièrement diverses, la cible a été encore progressivement élargie à de nouveaux publics. En effet, les cahiers des charges des appels à projets successifs mentionnent de plus en plus de critères de « fragilité »²⁸. En outre, « Le mentorat au service de l'émancipation de tous les jeunes de France » est proclamé « grande cause nationale » par la Première ministre en juillet 2023. En pratique, ce label, dont le Collectif Mentorat est

²⁷ Voir [Toutes les solutions pour l'avenir des jeunes | jeune1solution](#)

²⁸ Cinq critères de fragilité sont mentionnés dans le premier appel, puis 7 et enfin 8 dans le dernier appel.

désigné lauréat, permet aux structures de bénéficier d'espaces publicitaires gratuits afin de promouvoir le mentorat sur les chaînes de télévision et radio publiques (voir Figure 2).

« Aucun jeune ne doit renoncer à ses rêves car il n'aurait pas les codes, la bonne adresse ou les bons réseaux. Le mentorat est un levier fondamental pour permettre une véritable égalité des chances dans notre pays. Par les liens intergénérationnels qu'il porte, le mentorat permet d'inciter chacun à s'engager dans un esprit de solidarité et d'entraide. Il est le réseau de ceux qui n'en ont pas. La collaboration entre le Gouvernement et le monde associatif illustre la priorité que nous donnons à la jeunesse. Notre action collective doit permettre aux jeunes de réaliser leurs projets et de trouver leur voie professionnelle ». (Élisabeth Borne, Première ministre. Propos issus du communiqué de presse publié le 7 juillet 2023.)

Des réformes institutionnelles fournissent de surcroît une place de plus en plus prépondérante au mentorat en matière d'accompagnement des publics jeunes. Ainsi, la nouvelle loi sur la protection de l'enfance²⁹ dispose dans son article L.221-2-6 qu'« il est systématiquement proposé à l'enfant pris en charge par le service de l'aide sociale à l'enfance de bénéficier d'un mentor », au moment de l'entrée au collège. La réforme du lycée professionnel mentionne aussi le mentorat et fixe l'objectif que « 100 % des élèves volontaires de lycées pro aient un mentor d'ici 2025 »³⁰. À terme, « tout jeune en exprimant le besoin doit pouvoir bénéficier d'un soutien renforcé » *via* le mentorat, dispositif « érigé en priorité du Gouvernement »³¹.

Tant du point de vue de la diversité des publics visés par le plan, des objectifs (accompagnement scolaire, aide à l'orientation, à l'insertion professionnelle, entrepreneuriat...) que des attendus de la relation à titre individuel (favoriser « l'émancipation », « l'épanouissement », « l'autonomie et le développement », permettre une meilleure « connaissance de soi »...) et collectif (lutter contre les « freins à la réussite : le déterminisme social, les inégalités scolaires, l'autocensure et le chômage »³², prévenir le décrochage et favoriser la réussite scolaire, « élargir le champ des possibles »...), ce plan, aux ambitions élevées, brasse une grande diversité de situations sociales, économiques et territoriales. Il repose sur l'engagement de bénévoles et s'inscrit de ce fait dans la tendance croissante au recours à la société civile pour prendre en charge des problématiques sociales (Cottin-Marx, 2022).

Des évaluations nombreuses en Amérique du Nord, les premiers travaux sociologiques en France

Outre-Atlantique, où le vocable *mentoring* regroupe les notions de mentorat et de parrainage, ces formes d'accompagnement se sont largement diffusées depuis l'institutionnalisation du programme BBBS aux États-Unis et son déploiement au Canada. Pour autant, la littérature académique sur le sujet ne s'y développe réellement que depuis les années 1990, notamment sous le prisme de l'évaluation des programmes (Blakeslee, Keller, 2012). À titre d'exemple, l'évaluation du programme BBBS n'intervient qu'en 1995 (Tierney *et al.*, 1995). Parallèlement, des ouvrages théoriques visant à proposer une modélisation conceptuelle de la relation mentorale (Rhodes, 2002), et des *handbooks*, manuels fournissant un recueil complet de l'état des connaissances dans le domaine sont également publiés

²⁹ Loi n°2022-140 du 7 février 2022 relative à la protection des enfants.

³⁰ Extrait du discours de présentation de la réforme du lycée professionnel par le président de la République le 4 mai 2023.

³¹ Site internet institutionnel jeunes.gouv.fr [\[en ligne\]](https://jeunes.gouv.fr).

³² Cahier des charges du 3^e appel à projet, p.7

(Dubois, Karcher, 2005 ; Allen, Eby, 2007). Les recherches s'inscrivent majoritairement au sein de quatre champs disciplinaires (psychologie, santé publique, travail social, sciences de l'éducation) et les contributions interdisciplinaires sont nombreuses (Blakeslee, Keller, 2012).

Compte tenu du foisonnement des travaux empiriques, des méta-analyses de référence s'appuyant sur plusieurs dizaines d'études quantitatives sont menées à partir du début des années 2000 (DuBois *et al.*, 2002 ; DuBois *et al.*, 2011 ; Raposa *et al.*, 2019). Ces revues systématiques des travaux statistiques existants mettent en évidence, en moyenne, un effet positif, mais modéré de la participation à un programme de mentorat. Les auteurs et autrices soulignent par ailleurs la stabilité de ce résultat, qui évolue peu depuis près de 40 ans. Bien que, pour certaines dimensions, notamment la propension à adopter des comportements déviants, les programmes apparaissent efficaces et permettent d'améliorer la situation des jeunes mentoré-es, les études tendent à montrer qu'en moyenne, le mentorat n'a pas d'effet sur la confiance en soi, les résultats scolaires ou l'orientation (Wheeler *et al.*, 2010 ; Raposa *et al.*, 2019). En outre, des effets négatifs ont pu être documentés, notamment dans le cas de relations courtes, inférieures à 3 mois (Grossman, Rhodes, 2002). Ces études ont permis d'élaborer et de diffuser de nombreuses ressources, telles que des plateformes en ligne et des guides de « bonnes pratiques », afin d'appuyer et d'orienter le travail des équipes de terrain et des décideurs et décideuses politiques.

En comparaison avec le foisonnement des études nord-américaines, le sujet du mentorat en direction des jeunes apparaît encore relativement peu travaillé au sein de la recherche européenne et française en particulier (Bricet, Lucas, 2023). La plateforme nord-américaine du *Center for Evidence-Based Mentoring*, fondée en 2012, recense ainsi près de 150 articles publiés dans des revues à comité de lecture, quand sa version européenne, créée en 2018 et animée par le réseau *Mentoring Europe*, ne compte que 12 entrées dans la rubrique dédiée aux publications³³. Avec la diffusion des premiers programmes de mentorat en Europe, des travaux évaluatifs sont néanmoins menés auprès des jeunes accompagnés *via* la déclinaison irlandaise du programme BBBS (Dolan *et al.*, 2010) et des jeunes migrant-es dans la région barcelonaise (Alarcón *et al.*, 2021). Les programmes d'accompagnement scolaire en ligne, proposés durant la crise sanitaire pour pallier la fermeture des écoles partout en Europe, font également l'objet de recherches scientifiques, principalement sous l'angle de la mesure de l'impact des programmes sur les performances scolaires, les compétences sociales et la poursuite des études (décrochage, redoublement...) [Carlana, La Ferrara, 2021 ; Gortazar *et al.*, 2023]. Jusqu'à une date récente, les évaluations et travaux scientifiques européens portant sur la relation de mentorat étaient ainsi presque inexistantes.

En France, les écrits diffusés s'appuient principalement sur des enquêtes internes aux structures d'accompagnement. Les dispositifs apparentés au tutorat ont fait l'objet de plusieurs évaluations s'appuyant sur des méthodes quantitatives (Alligier *et al.*, 2012 ; Mignot, Vallet, 2013 ; Behaghel *et al.*, 2014 ; Ly *et al.*, 2015). Les premières recherches sociologiques ont été néanmoins entreprises et portent généralement sur l'une ou l'autre des facettes de l'accompagnement, qu'il s'agisse d'explorer et d'analyser ce qui se passe du côté des mentoré-es, ou plutôt du côté des mentor-es : par exemple, sur les enfants et jeunes confiés à l'aide sociale à l'enfance (Kerivel, Michaud, 2023), ou sur les mentor-es de jeunes scolarisé-es en éducation prioritaire (Lopez Puyol, Pavie, 2023). Accompagné par un cabinet

³³ <https://www.cebmentoring.org/publications/> et <https://www.mentoringeurope.eu/publications/>, consultés le 8 février 2024.

d'études et financé par un *family office*³⁴, le Collectif Mentorat a aussi réalisé une « grande étude nationale sur le mentorat en France ». L'un des volets de l'enquête, qui s'appuie sur la réalisation d'entretiens auprès d'une diversité de binômes encadrés par des associations membres du collectif, met en évidence des traitements différenciés par le ou la mentor-e selon le milieu social du jeune (Perronet *et al.*, 2023).

Le mentorat : un dispositif pensé pour lutter contre les inégalités sociales

Le mentorat s'inscrit dans une politique ambitieuse visant à lutter contre les inégalités sociales et scolaires à partir d'une relation interpersonnelle entre un-e mentor-e et un-e mentoré-e. Le Collectif Mentorat et certaines associations qui portent ce dispositif postulent que la multiplication de ces accompagnements individualisés contribuera à infléchir les dynamiques de reproduction sociale, en « changeant les visages de la réussite »³⁵, dans l'espoir d'« avoir un impact systémique dans la lutte contre les inégalités des chances »³⁶. Cette ambition se heurte cependant à une tension bien connue des politiques éducatives ou sociales : celle qui consiste à attendre d'actions individualisées qu'elles puissent compenser des inégalités structurelles. Les travaux en sciences sociales rappellent en effet que la persistance des inégalités sociales tient à des mécanismes profonds.

Publiés en 2023, les résultats d'un rapport du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) ainsi que ceux d'une note d'analyse de France stratégie montrent l'influence persistante de l'origine sociale sur les parcours juvéniles, que ce soit sur les trajectoires scolaires ou les parcours d'insertion. Le rapport du CEREQ *Parcours scolaires et insertion professionnelle : l'implacable effet de l'origine sociale* montre que « la reproduction sociale est visible dès les premiers pas sur le marché du travail : les enfants de cadres sont nettement plus nombreux que les autres à l'être également, en particulier quand leurs parents sont tous les deux cadres. Dès leur premier emploi, presque la moitié (43 %) des jeunes issus d'un ménage de cadres est elle-même cadre contre seulement 7 % des enfants de ménages à dominante ouvrière ; ces dernier-es étant en revanche plus d'un tiers (35 %) à occuper un emploi d'ouvrier-e » (Dabet *et al.*, 2023, p. 32). La note d'analyse de France stratégie *La force du destin : poids des héritages et parcours scolaires*³⁷ étudie le poids du sexe, de l'origine sociale et de l'ascendance migratoire sur les trajectoires d'élèves. Elle montre que l'origine sociale demeure la variable qui a le plus d'effet sur les parcours juvéniles : « Même avec de bons résultats en début de scolarité, les enfants de famille modeste ont des parcours en moyenne plus heurtés, aux débouchés nettement moins favorables. Sept ans après l'entrée en sixième, près des deux tiers des élèves d'origine favorisée gagnent l'enseignement supérieur, contre un quart des élèves d'origine modeste » (Barasz, Furic, 2023).

Ces publications s'inscrivent dans la lignée des résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) soulignant combien, en France, le niveau socio-économique est une mesure prédictive de la réussite scolaire (OCDE, 2023) et elles donnent à voir de quelle manière les écarts en

³⁴ Le *family office* « désigne l'ensemble des services liés directement ou indirectement à la gestion de patrimoine et à la préservation de l'harmonie familiale des très grandes fortunes » (Family office : le monde discret de la gestion des grandes fortunes, article paru dans *The Conversation*, le 22 décembre 2020).

³⁵ Rapport d'activité 2021/2022 d'Article 1, p. 8.

³⁶ *Ibid.*

³⁷ Voir également la note écrite par Clément Dherbécourt et Jean Flamand, « *Inégalités des chances, ce qui compte le plus* », *Note d'analyse France Stratégie*, n° 120, avril 2023.

matière de performance scolaire entre élèves issus de milieux favorisés et des classes populaires se traduisent ensuite sur le marché de l'emploi. En se basant notamment sur ces enquêtes, de nombreux travaux universitaires (notamment ceux de François Dubet, de Bernard Lahire ou encore de Jean-Yves Rochex) soulignent que les inégalités en fonction de l'origine sociale sont particulièrement marquées dans le système scolaire français, en comparaison à d'autres pays de l'OCDE. L'ouvrage dirigé par Bernard Lahire (2019) *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants* met en lumière les inégalités observées dès l'âge de 5 ans chez des enfants scolarisés en grande section de maternelle, que les auteurs et autrices qualifient d'« abyssales ». Cinq ou six années d'existence suffisent ainsi à structurer profondément et de manière pérenne les destinées sociales.

Dans ce contexte, le mentorat se met en place avec l'ambition d'agir sur les inégalités sociales et scolaires. Le déploiement de ce dispositif – destiné aux enfants comme aux jeunes – s'inscrit ainsi à la croisée des politiques sociales, des politiques éducatives et des politiques d'insertion visant à proposer des solutions pour améliorer la situation scolaire et professionnelle des enfants et des jeunes, notamment des plus démunies. Ces trois domaines politiques ont en commun d'être marqués par des processus d'individualisation et par la mise en œuvre du modèle de l'accompagnement comme solution pour lutter contre les inégalités sociales et scolaires (Lafore *et al.*, 2023).

Le parti pris de cette recherche est d'étudier le dispositif à partir d'une approche relationnelle qui consiste à appréhender cette forme d'accompagnement aussi bien du point de vue des mentor·es que de celui des jeunes. Nous considérons la relation mentorale avant tout comme une relation sociale. Cette démarche place au centre de notre analyse le binôme, que l'on considère avant tout comme une rencontre entre deux conditions sociales (Couronné *et al.*, 2020b ; Jarty, Kergoat, 2017 ; Charles, 2015). La notion de condition sociale renvoie ici aux ressources économiques, scolaires et sociales dont disposent les individus et à la manière dont ils les perçoivent.

En outre, le mentorat est défini du point de vue des pouvoirs publics comme étant « une relation interpersonnelle d'accompagnement et de soutien basée sur l'apprentissage mutuel ». C'est donc bien la relation qui fait principalement le dispositif. À ce titre, elle mérite d'être examinée dans le détail. Notre recherche s'inscrit de ce fait dans la lignée des travaux sociologiques récents qui envisagent et interrogent l'accompagnement du point de vue de l'origine sociale des membres du binôme et qui soulignent que la relation s'exerce différemment selon le milieu social des jeunes (Perronnet *et al.*, 2023) et des mentor·es (Lopez Puyol, Pavie, 2023).

Que se joue-t-il dans cette rencontre entre deux conditions sociales ? Comment les attentes, les représentations et les positions sociales des jeunes et des mentor·es façonnent-elles la relation mentorale et ses différentes formes ?

Pour répondre à ces questions, le rapport se divise en quatre chapitres. Le chapitre 1 revient sur la méthodologie et les conditions d'enquête. Puis, les chapitres suivants ont pour ambition de caractériser successivement d'un point de vue socio-économique les jeunes mentoré·es (chapitre 2) et les mentor·es (chapitre 3). Qui sont-ils/elles ? Comment se représentent-ils/elles le mentorat ? Le chapitre 4, quant à lui, se consacre à analyser, à l'échelle des binômes, la relation d'accompagnement. Il saisit plus particulièrement les caractéristiques sociales et les expériences biographiques qui rassemblent ou distinguent les jeunes de leurs mentor·es. Il s'intéresse également aux conditions concrètes de la relation et à ses différentes déclinaisons qui recouvrent quatre dimensions : professionnelle, pédagogique, thérapeutique et amicale.

Chapitre I. Méthode et conditions d'enquête

Pourquoi revenir sur la méthodologie d'enquête ? Comme Martin Thibault, nous pensons que le « terrain fait l'objet » (2011, p. 16). Revenir sur la méthode et les conditions d'enquête implique un travail réflexif sur la manière dont le matériau empirique a été récolté, organisé et construit. Cet effort de distanciation se révèle d'autant plus nécessaire qu'il donne au lecteur ou à la lectrice des éléments essentiels à la compréhension, mais aussi à la critique des résultats obtenus. C'est également en décrivant les coulisses de la recherche que les premiers éléments d'analyse apparaissent, éléments qui prennent en compte les biais inhérents à toute enquête sociologique. Autrement dit, le récit du terrain « donne au lecteur le moyen de se faire un jugement sur le travail d'enquête et d'analyse, dont le chercheur a été l'instrument, d'abord en tant que personne amenée à établir des relations avec autrui afin d'obtenir des informations, ensuite en tant qu'individu, pensant et éprouvant, conduit à affirmer une intention de connaissance, à engager à cet effet une série d'actes, à développer en définitive une compréhension et une explication des comportements et des situations » (Weber, 2009, p. 7).

Cette recherche s'appuie sur une enquête de terrain menée entre juillet 2022 et juin 2023 auprès de six associations déployant un programme de mentorat auprès de jeunes majeur.es. Le matériau empirique de cette recherche s'appuie sur 46 entretiens réalisés auprès des jeunes (20 entretiens), des mentor.es (20 entretiens) et des professionnel·les du mentorat (6 entretiens), ce qui nous a permis de reconstituer 20 binômes répartis au sein de six associations³⁸. A ces entretiens, s'ajoute une série d'observations (5 séances).

Au cours de ce chapitre, nous décrirons le déroulement général de l'enquête de terrain et nous reviendrons plus spécifiquement sur les conditions de réalisation des entretiens et des observations menées pour partie « à distance » (1). Puis, nous justifierons du choix qu'a été le nôtre de reconstituer des binômes, c'est-à-dire de se contraindre à réaliser un entretien avec le/la mentor·e et son/sa mentor·e (2). Pour compléter nos propos, nous exposerons les caractéristiques organisationnelles des six associations qui ont été sollicitées dans le cadre de cette recherche ainsi que le nombre de jeunes qu'elles accompagnent (3).

1. Une enquête de terrain menée en présentiel et « à distance »

Dans la mesure où l'objectif de cette recherche consiste à saisir les parcours des jeunes et des mentor.es de même que la manière dont ils et elles perçoivent cette forme d'accompagnement, nous avons privilégié une enquête par entretiens. En effet, les entretiens semi-directifs ouvrent un accès aux représentations des enquêté·es et à l'interprétation du monde qui les entoure. Et « si les choses dites ne sont pas des informations immédiatement vraies sur le monde [...] il ne peut être question de rabaisser pour cette raison leur valeur informative ou cognitive » (Schwartz, 1990).

³⁸ Nous avons réalisé des entretiens auprès de deux jeunes accompagnés par la même mentore, Sarah. Et, en ce qui concerne un binôme, nous avons pu réaliser l'entretien auprès de la mentore Julie seulement, sa mentorée n'ayant pas répondu à nos sollicitations.

1.1 Entretiens semi-directifs et portraits sociologiques

Les 47 entretiens ont été réalisés à partir de trois guides d'entretiens destinés respectivement aux jeunes mentor·es et aux professionnel·les du mentorat. Ils portent plus spécifiquement sur les parcours des individus, leurs conditions de vie, les raisons de leur engagement et leur perception du dispositif. Du côté des professionnel·les, les entretiens ont été menés auprès de chargé·es de mentorat ou de responsables de programme de mentorat et d'un directeur de structure. Leur durée est variable (entre une heure et deux heures trente) selon les enquêté·es. L'échange a davantage été orienté sur les conditions de la mise en œuvre du dispositif et sur les profils des jeunes et des mentor·es recruté·es.

Chaque entretien a donné lieu à des « portraits sociologiques », dont trois ont été présentés en préambule de ce rapport. Ceux-ci ne sont pas tout à fait de simples illustrations de cas ni des résumés d'entretien. Ils rendent compte de logiques individuelles inscrites dans des processus sociaux. Pour reprendre les mots de Bernard Lahire, « on aboutit donc à des écritures de configurations singulières ; écritures qui ne sont pas cependant isolées les unes des autres pour au moins deux raisons : d'une part, elles mettent en œuvre les mêmes orientations interprétatives et, d'autre part, chaque écriture de portrait a joué un rôle dans l'écriture de tous les autres portraits » (1995, p. 25). En effet, notre regard sur les mentor·es et les mentor·és s'est affiné au fur et à mesure que nous réalisions les entretiens et que nous cherchions à caractériser cette relation.

Enfin, notre observation a porté sur des accompagnements à différents stades de leur déploiement : au début de la relation, à mi-parcours ou à la fin. Nous avons également rencontré des tandems dont la relation « officielle » du mentorat a été « clôturée » depuis plusieurs mois, mais qui perdurent au-delà du temps prévu par le dispositif.

1.2 Une enquête qui se centre sur les jeunes en insertion et en études

Comme nous l'avons déjà mentionné, le mentorat cible un public très large d'enfants et de jeunes âgés de 5 à 30 ans, dits « fragilisés », car éprouvant des difficultés scolaires, d'insertion, d'orientation. Il peut s'agir par exemple de jeunes incarcérés, de jeunes pris en charge par l'aide sociale à l'enfance, de jeunes résidant en QPV, ou encore de lycéens ou lycéennes de l'enseignement professionnel, ou d'entrepreneurs et entrepreneuses.

Nous supposons que le mentorat se décline différemment selon qu'il se destine à des enfants en difficultés scolaires ou à de jeunes étudiants ou étudiantes, ou en difficulté d'insertion. L'enquête qualitative n'aurait pas pu saisir les caractéristiques sociales et le rapport au dispositif d'une population aussi hétérogène. Au regard de cette diversité, nous avons donc choisi de centrer notre analyse sur les jeunes majeurs en études et en insertion dont on estime qu'ils et elles représentent un des publics « emblématiques » de ce dispositif.

1.3 Un accès à des situations plutôt « positives »

Pour entrer en contact avec les mentor·es et les jeunes, nous avons sollicité six associations, et c'est par l'intermédiaire des chargés de mentorat ou des responsables de programme de mentorat qu'a pu avoir lieu la rencontre. Les binômes rencontrés ont donc été choisis et contactés *via* des professionnels, ce qui constitue un biais indéniable dans la constitution de notre population d'enquête. Bien que nous ayons

fait part aux professionnels de l'intérêt de pouvoir observer des accompagnements moins aboutis, on peut supposer légitimement que ces binômes sont ceux étant les plus « au contact » de l'association, du ou de la chargée de mentorat et de manière plus générale du dispositif. De plus, les personnes que nous avons rencontrées ont accepté de se prêter au jeu de l'entretien sociologique et de se raconter. Elles se sont senties suffisamment « légitimes » pour le faire, certaines ont vu un intérêt à adopter une démarche réflexive que suppose l'entretien, d'autres ont accepté par empathie pour le/la chargée de mentorat ou pour lui « rendre service ». Par exemple, du côté des mentors, nous avons été mises en relation avec des mentor·es proches de la direction des associations, ce qui n'est pas anodin.

De plus, pour essayer de contourner ce biais, nous avons également enquêté *via* notre réseau personnel, une rencontre en entraînant une autre selon le principe de l'« effet boule de neige » (Thibault, 2011). Ce réseau personnel a permis d'ouvrir un terrain et de mener 7 entretiens au sein d'une autre association (3 auprès de mentor·es et 4 auprès de mentoré·es).

Au total, nous avons donc reconstitué 21 binômes, auxquels s'ajoute un entretien mené auprès d'une mentore (sans avoir la possibilité de réaliser un entretien auprès de sa mentorée). Pour cette situation, nous n'avons pas réussi à réaliser d'entretien avec sa mentorée, et ce, malgré plusieurs relances de notre part. D'après le discours de sa mentore Julie, cette relation d'accompagnement est apparue fragile et cette fragilité s'explique par un décalage entre les attentes de sa mentorée Ana et l'aide qu'elle est en capacité de lui apporter. Toutes les deux sont étudiantes au sein de la même université ; Julie, inscrite en sciences sociales humaines et sociales, est un peu plus jeune que sa mentorée, qui suit une formation en langues étrangères. Ana entre dans le mentorat afin d'être accompagnée dans les apprentissages et les révisions, ce que Julie n'est pas en mesure de réaliser par manque de compétences de son point de vue.

De manière générale, nous avons eu accès à des situations perçues par les enquêté·es comme étant plutôt positives, ayant permis la rencontre et l'échange entre le/la mentor·e et le/la mentoré·e. Une seule situation nous est apparue dysfonctionnelle : en contactant un mentor, nous avons appris qu'il n'avait jamais été mis en relation avec son mentoré. Ce cas laisse entrevoir les dysfonctionnements du dispositif, des situations dans lesquelles l'appariement n'aurait pas opéré, soit parce que l'association n'a pas établi le contact soit parce que le/la mentor·e et le/la mentoré·e ne se sont pas entendu·es dans le cadre cette relation.

Si notre population d'enquête tend très certainement à sur-représenter les accompagnements aboutis, elle n'en constitue pas moins une « mise en actes » du dispositif de mentorat (Sarfati, 2017), et à ce titre elle constitue un matériau riche.

1.4 La visioconférence, un nouvel usage

Si tous les entretiens ont été enregistrés et retranscrits dans leur intégralité, un tiers ont été réalisés en « présentiel », c'est-à-dire en face à face dans différents contextes (au domicile de l'enquête·e, sur son lieu de travail ou dans un café). Les deux autres tiers ont été réalisés par l'intermédiaire de la visiophonie. Cette situation d'enquête « à distance » nous est apparue dans un premier temps comme « un plan B », « un outil par défaut », car dans la hiérarchie des outils dont dispose le ou la sociologue « le face à face en présentiel » représente la situation « idéale » pour, comme l'écrit Erving Goffman, « abaisser les barrières » (1973, p. 189) et entrer dans une relation de confiance avec la personne rencontrée.

L'entretien en face à face est censé apporter la preuve d'une immersion réussie sur un terrain, il représente l'occasion d'observer attentivement l'enquête·e, sa communication non verbale, sa tenue

vestimentaire ainsi que ses interactions avec le milieu dans lequel a lieu l'entretien. Au moment où nous débutions cette enquête, nous avons réalisé un petit nombre d'entretiens sociologiques à distance, pratique de recherche peu répandue jusqu'alors, surtout en sociologie. « Si ces derniers commencent à être aujourd'hui bien intégrés aux nouvelles formes d'ethnographie du numérique, leur utilisation sur des terrains hors ligne est récente » (Derbez, Roudaut, 2022). Il faut bien préciser que la réalisation de ce terrain s'inscrit dans le sillage de la crise sanitaire de 2020 et du très fort développement de l'usage de la « visio » (en milieu professionnel ou au sein de la sphère personnelle) qui s'est ensuivie. Rappelons que cette période a rendu impossible (notamment au moment des confinements) la rencontre physique en face à face impliquant pour les chercheurs et chercheuses l'obligation de réaliser des entretiens à distance. Il a fallu s'adapter, improviser et imaginer d'autres règles pour enquêter comme mener des entretiens sur des plateformes de visionnage. L'expérience de l'enquête sociologique au moment de confinement et la réalisation de ce terrain nous a permis de « reconsidérer » (Lévy-Guillain, *et al.*, 2022) cette nouvelle modalité d'entretien dans ce qu'elle apporte à la relation d'enquête auprès des mentor·es et des jeunes.

Nos expériences passées de terrain nous ont appris que le sociologue doit autant que possible tenter de créer des conditions d'échange qui prennent en compte à la fois les caractéristiques sociales et le vécu des enquêté·e·s (Couronné, 2016). Dans la postface de *La misère du monde*, Pierre Bourdieu invite le lecteur ou la lectrice à s'interroger sur les effets produits par la relation d'entretien en essayant d'instaurer une communication « non violente » (Bourdieu, 1993, p. 1 392) qui consiste à maîtriser les effets de l'asymétrie sociale entre l'enquêteur·trice et l'enquêté·e (sans pouvoir les supprimer) pour réduire la violence symbolique : « Le sociologue peut obtenir de l'enquête le plus éloigné de lui socialement qu'il se sente légitimé à être ce qu'il est, s'il sait lui manifester, par le ton et surtout par le contenu de ses questions, que, sans feindre d'annuler la distance sociale qui le sépare de lui (à la différence de la vision populiste, qui a pour point aveugle son propre point de vue), il est capable de se mettre à sa place en pensée. » (*ibid.*, p. 1 400)

Dès nos premiers pas sur le terrain, nous avons observé qu'une partie de cet accompagnement se réalise à distance qu'il s'agisse des formations de mentor·es ou des échanges entre mentor·es et jeunes, certains programmes de mentorat n'étant envisagés que sous la forme distancielle.

De ce fait, solliciter un entretien à distance avec de jeunes mentoré·es s'inscrit parfaitement dans leurs pratiques sociales et dans leur propre expérience de la relation mentorale. Ils et elles maîtrisent parfaitement cet outil de communication. De plus, nos enquêté·es disposent des outils de communication (smartphone, ordinateur portable, tablette, communication internet suffisamment stable) nécessaires au bon déroulement de la rencontre à distance. Dans le cas contraire, l'entretien à distance aurait pu apparaître plus délicat, comme une situation qui s'impose et donc plus difficilement négociable (Clouet *et al.*, 2021).

Cet outil est également apparu efficace pour accéder à des personnes qui aurait rejeté la proposition de réaliser un entretien en présentiel. Ainsi, lors de l'entretien à distance avec Jimmy, l'un des mentoré·es enquêté·es, ce dernier n'a pas souhaité allumer sa caméra durant l'échange. Jimmy est très attaché à son anonymat et à la manière dont celui-ci pourra être préservé dans le cadre de l'enquête. Surtout, Jimmy ne s'est jamais montré à son mentor qui ne sait pas à quoi il ressemble. Mentoré et mentor communiquent exclusivement par téléphone et par mail, selon les volontés de Jimmy. Nous considérons ici que l'entretien en visio permet d'une part d'accéder à cet enquêté, qui nous a demandé de réaliser l'entretien par ce biais

et qui n'aurait probablement pas accepté la rencontre physique, et, d'autre part, que la visio permet une immersion dans la situation mentorale telle qu'elle a lieu entre les deux membres du binôme.

Dans le cadre de cette enquête, il est arrivé que des mentor·e·s, mais aussi des mentoré·e·s nous envoient une « occurrence » avec un lien visio sans que nous en formulions la demande, faisant apparaître des « agendas de ministre » du côté des mentor·e·s, mais aussi du côté de certain·e·s mentoré·e·s. Cet élément qui peut paraître anecdotique, traduit en réalité, une grande maîtrise du distanciel par les enquêté·es et donne à voir, dès les premières négociations de terrain, un public plutôt doté socialement et capable d'optimiser son emploi du temps. L'envoi d'une occurrence via deux agendas électroniques traduit également la volonté de maîtriser la durée de la rencontre car le temps leur est compté.

Certains travaux récents (mais encore peu nombreux) invitent à considérer l'entretien à distance comme un « outil à part entière ». Ils ont démontré les avantages nombreux à la pratique de l'entretien en visio : renouvellement des profils (Lévy-Guillain, *et al.*, 2022), possibilité d'interrompre plus facilement l'entretien (Derbez, Roudaut, 2022), diminution de l'asymétrie des profils entre enquêteur·trice et enquêté·e. Certain·es auteurs et autrices reviennent également sur les avantages logistiques et économiques d'une telle pratique : réalisation d'entretien avec des individus inaccessibles du fait d'une trop grande distance géographique, limitation des contraintes financières et temporelles qui pèsent sur les recherches académiques actuellement.

Dans notre cas, nous avons réalisé des entretiens à distance dans des conditions propices à l'échange, quelquefois en soirée, sur des créneaux horaires favorables à une discussion au calme sans contraintes de durée. En ce qui concerne l'observation, nous nous sommes prêtées à de nouvelles pratiques, celles qui consistent à observer « en ligne ». Par exemple, à plusieurs reprises, nous avons observé les formations destinées aux mentor·e·s proposées par deux des associations enquêtées. Il s'agissait de webinaires. L'une des formations propose des « mises en scène » aux mentor·e·s. Chaque mise en situation fait jouer un personnage : le/la mentor·e, le/la mentoré·e et l'observateur·trice extérieure. Il a fallu endosser le rôle d'observatrice et de maîtresse du temps, impliquant une démarche plus participative que prévue.

Aussi (re)considérer l'entretien en visio ne consiste pas à renier les vertus de l'entretien sociologique en face en face et en présentiel. Au contraire, il permet d'ajouter à la palette des outils dont dispose le ou la sociologue une nouvelle technique qui, si elle est mobilisée auprès de personnes qui disposent d'outils numériques fiables et qui maîtrisent les interactions à distance (car elles s'inscrivent dans leur expérience sociale), peut apparaître très avantageuse.

2. Une exigence méthodologique : reconstituer les binômes

Un second point mérite d'être développé, il porte sur la principale exigence que nous avons formulée aux associations dans la manière de solliciter les mentor·e·s et les jeunes : reconstituer les binômes en réalisant des entretiens de manière systématique avec le/la mentor·e du mentoré·e. Pourquoi une telle exigence ?

En premier lieu, il s'agit de saisir la manière dont se construit de part et d'autre la relation d'accompagnement. Notre parti pris a donc été de développer une approche relationnelle du mentorat,

qui consiste à l'appréhender avant tout comme une rencontre entre deux individus, entre deux conditions sociales parfois opposées. Nous postulons que cette relation est asymétrique dans la mesure où le/la mentor·e se positionne comme celui ou celle qui endosse le rôle de l'accompagnant·e ou de l'aidant·e. Ce qui ne signifie pas que le/la mentor·e ne retire pas un bénéfice ou une rétribution symbolique à jouer ce rôle. Nous y reviendrons.

À la manière des travaux que nous avons déjà menés sur l'accompagnement des personnes dites très éloignées de l'emploi, « cette approche relationnelle affirme que les individus n'ont pas forcément une représentation ou une pratique "autonomes", constantes et cohérentes de manière soliptique, mais qu'elles se construisent en fonction de l'autre et de ce qu'on perçoit de ses agissements. Elle insiste sur les effets d'interdépendance et d'attentes réciproques » (Couronné *et al.*, 2020). De plus, nous avons constaté qu'une grande autonomie (et liberté) est laissée aux binômes. Ce dispositif réside donc en grande partie sur cette relation interpersonnelle dont la teneur dépend de la rencontre entre le/la mentor·e et le/la mentoré·e.

3. Présentation générale des six structures enquêtées

Les six structures mobilisées dans le cadre de cette enquête ont la particularité d'appartenir au Collectif Mentorat. Ce dernier est un groupement d'associations qui mettent en œuvre le mentorat. Créé en septembre 2019 à l'initiative de 8 associations (AFEV, Article 1, Chemins d'Avenir, Entraide Scolaire Amicale, NQT, Proximité, Télémaque, Socrate), le Collectif regroupe aujourd'hui environ 70 associations et fondations. Il plaide pour un droit au mentorat et a également créé un label de qualité.

Les structures enquêtées sont toutes lauréates du plan « 1 jeune 1 mentor » et, à ce titre, participent au déploiement de la politique publique ; plusieurs d'entre elles ont vu leurs financements reconduits par le biais de conventions pluriannuelles d'objectifs.

Ces six structures (dont les noms ont été anonymisés) se distinguent par le nombre de binômes accompagnés et les types de mentorat proposés. De plus, certaines d'entre elles portaient déjà un programme de mentorat avant le déploiement massif du dispositif via le plan « 1 jeune 1 mentor ». C'est le cas notamment de *Tous Égaux !* ou de *Playentreprise*. Trois des six structures enquêtées proposent plusieurs programmes de mentorat en fonction des profils des jeunes accompagné·es et de leurs besoins.

TABLEAU X. PRÉSENTATION DES STRUCTURES ENQUÊTÉES

Associations	Type d'accompagnement et public ciblé	Nombre de binômes en 2022	Nombre d'entretiens réalisés	Nombre d'observations réalisées
Tous Égaux!	Plusieurs programmes de mentorat dédiés à l'orientation et à l'insertion professionnelle de jeunes de 18 à 25 ans et destinés prioritairement aux jeunes issu-es de milieux populaires. Selon les profils des mentoré-es, des ateliers collectifs ou des aides complémentaires sont proposés (par exemple un soutien matériel)	Plus de 35 000	14	2
Playentreprise	Plusieurs programmes de mentorat dédiés à l'entrepreneuriat, dont un mentorat destiné aux jeunes âgé-es de 18 à 30 ans dont le projet entrepreneurial n'a pas encore atteint l'autonomie financière	Environ 1000	13	
Mentorat net	Un programme de e-mentorat (mentorat en ligne exclusivement), orienté vers l'accompagnement à l'insertion professionnelle de jeunes âgé-es de 15 à 28 ans issu-es des QPV et zones rurales	Entre 1500 et 2000	9	3
UnivSolidaire	Un programme de mentorat qui accompagne les associations étudiant-e-s et les individus qui les portent dans la réalisation de leurs projets au sein de l'économie sociale et solidaire (ESS)	100	5	
Inserpop	Un programme de mentorat dédié à l'accompagnement à l'insertion professionnelle de jeunes diplômé-es (min Bac+3), âgé-es de moins de 30 ans, issu-es de milieux modestes ou QPV.	Entre 9000 et 10000	3	
Scolengagement	Plusieurs programmes de mentorat de lutte contre les inégalités sociales et scolaires s'adressant à un public d'enfants et d'étudiant-es accompagnées par des étudiant-es ou des lycéen-nés,	Un peu moins de 20 000	3	
Total			47	5

Source : Sites internet des associations et du Collectif Mentorat, rapports d'activité des structures.

Pour conclure ce chapitre méthodologique, il convient d'insister sur la richesse du matériau empirique recueilli au cours d'une enquête de terrain qui a duré plus d'un an. Cette recherche prolonge les travaux que l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP) mène sur les parcours d'insertion sociale et professionnelle des jeunes au sein des dispositifs (Couronné, Sarfati, 2022 ; Bené, Couronné, 2021). Elle vient renseigner sociologiquement un dispositif dont on sait encore peu de chose sur la manière dont il est perçu par ses destinataires, ici les jeunes en études et en insertion.

En menant une série d'entretiens et des observations, nous avons recueilli des données détaillées qui nous permettent de caractériser les mentor-es et les jeunes ainsi que leurs attentes à l'égard du dispositif. C'est l'objet des deux chapitres suivants.

Chapitre II. Les mentoré·es : des jeunes plutôt doté·es socialement et qui maîtrisent (une partie) des codes

Ce deuxième chapitre est dédié aux jeunes mentoré·es majeur·es rencontrés dans le cadre de cette recherche, et à ce qui les caractérise³⁹. C'est le premier appel à projets lancé en 2021 par les ministères chargés de la Jeunesse et de l'Emploi qui définit le public ciblé en priorité par le mentorat à partir d'un critère principal : celui de « fragilité ». Ce même critère renvoie à une série de situations, de freins et se rapporte à cinq facteurs (élargis à huit facteurs par la suite).

« Le présent appel à projets prendra en compte la manière dont le dispositif cible en priorité des jeunes fragilisés par leur situation personnelle, sociale et géographique, avec la volonté de lutter contre 4 freins à la réussite : le déterminisme social, les inégalités scolaires, l'autocensure et le chômage. Ces fragilités sont identifiables selon 5 potentiels facteurs :

Origine géographique : France périphérique, quartiers politique de la ville

Situation économique : boursier ou niveau de vie équivalent

Origine sociale : milieu modeste, parents au réseau limité

Difficultés à l'école : soutien d'élèves en difficulté, ou d'élève à hauts potentiels n'ayant pas les mêmes opportunités que d'autres jeunes plus privilégiés

Handicap : accompagnement des personnes en situation de handicap »

Extrait du cahier des charges du premier appel à projets, 2021, p. 8

Ce document identifie également de manière particulièrement explicite et exhaustive des sous-populations cibles à la fois larges (des jeunes au niveau élémentaire, des collégien·nes, des lycéen·nes, des étudiant·es), et plus spécifiques (des jeunes en situation de recherche d'alternance ou d'emploi accompagné·es par le SPE⁴⁰ des jeunes déscolarisés, des « jeunes en situation de créer leur propre projet d'entreprise »). Ce public cible ne cesse de s'étendre au fil de la publication des appels à projets successifs (2^e et 3^e). Il s'élargit notamment aux « jeunes en insertion, suivis dans un parcours d'accompagnement renforcé », « aux jeunes ni en emploi, ni en études, ni en formation (NEET) », aux jeunes en apprentissage et en alternance.

La notion de fragilité y est définie à partir de critères très généraux et qui évoluent au fur et à mesure que le dispositif se déploie. La cible regroupe des publics spécifiques dont les situations rassemblent une grande diversité de conditions de vie. D'emblée, le dispositif se caractérise donc par un ciblage qui « vise large » et qui n'a eu de cesse d'ouvrir sa population afin de respecter notamment les objectifs

³⁹ Nous tenons à remercier très chaleureusement Olivia Chambard pour la relecture assidue de ce chapitre et ses conseils (toujours) avisés.

⁴⁰ Service public de l'emploi assuré par France Travail, soit les missions locales et Pôle emploi avant 2024.

quantitatifs fixés par les pouvoirs publics et « *d'avoir un impact* » (pour reprendre l'expression d'un des membres du Collectif mentorat) dans la lutte contre les inégalités sociales et le déterminisme social.

Qu'en est-il des jeunes qui constituent notre population d'enquête ? Dans quelle mesure peuvent-ils et elles être considérés comme « fragilisés » ainsi que le dispositif les définit ? Dans quelle mesure les parcours des enquêtés sont-ils emblématiques des inégalités sociales qui structurent notre société ?

Dans un premier temps, ce chapitre consiste à caractériser les jeunes mentorés que nous avons rencontrés et à comparer leurs ressources sociales et économiques avec les critères fixés par les pouvoirs publics pour définir la notion de « fragilité ». Ce parti pris – courant en sociologie de l'action publique – permet de saisir les possibles décalages entre la cible visée et les caractéristiques des jeunes qui entrent effectivement dans le dispositif. Ce chapitre a également pour ambition de décrire finement les parcours individuels (scolaires et d'insertion) des mentorés afin de montrer qu'ils sont symptomatiques de difficultés plus structurelles, qui vont au-delà des caractéristiques individuelles de chacune. C'est au regard de leur parcours que nous analysons les raisons qui les ont conduites à se saisir de cet accompagnement et leur perception de ce dernier.

Si le nombre de jeunes rencontrés (et de mentors) au cours de cette enquête demeure réduit, l'analyse de ces cas n'en demeure pas moins riche d'enseignements. L'analyse des parcours des 20 jeunes interrogés dans le cadre de cette enquête fait apparaître tout un ensemble de difficultés auxquelles ils et elles se confrontent (difficultés d'orientation, d'accès à un emploi, aux grandes écoles ou à un stage, difficultés économiques et résidentielles...). À l'échelle des parcours, notre analyse montre que le contexte socio-économique contemporain français (compétitivité du système scolaire, saturation du marché immobilier, pénurie de logements étudiants, complexité et précarisation du marché de l'emploi) pèse fortement sur ces parcours juvéniles. L'un des principaux résultats de notre enquête consiste à présenter les mentorés comme des jeunes issues de deux pôles ; le premier relève des classes populaires stabilisées⁴¹ et le second renvoie aux « petites » classes supérieures⁴². Malgré les capitaux dont ils et elles disposent, ces jeunes rencontrent des difficultés et demandent de l'aide pour réussir scolairement ou professionnellement.

C'est donc à partir de logiques individuelles que cette enquête saisit les effets de la structure sociale sur les jeunes. En effet, comme le mentionne Bénédicte Zimmerman « un parcours ne se laisse pas réduire à des choix personnels. Il est aussi le fait de non-choix et de contraintes. Il se déploie dans des espaces dont la structuration collective contribue à façonner les possibles et la latitude de choix individuels (2011, p. 85). [...] Le parcours fait valoir la possibilité d'un chemin non linéaire, fait de sentiers transversaux et de changements de direction, sans pour autant gommer le poids des structures sociales et institutionnelles sur son déroulement » ⁴³ (Santinelli, 2019).

⁴¹ Les jeunes issues des classes populaires stabilisées ont évolué dans des environnements familiaux disposant d'une certaine stabilité professionnelle et familiale ainsi que d'une sécurité économique relative (Amossé, Cartié, 2018). Leurs parents sont peu ou pas diplômés et exercent des métiers peu valorisés, faiblement ou moyennement rémunérateurs.

⁴² Quant aux jeunes enquêtés issues des « petites » classes supérieures, ils et elles relèvent de la « petite bourgeoisie », ils et elles ont grandi dans des familles avec des ressources économiques, sociales et scolaires importantes sans toutefois appartenir à la grande bourgeoisie. Les parents se caractérisent par un niveau d'études globalement élevé obtenu à l'université, et l'un des deux parents occupe un emploi valorisé, qualifié et rémunérateur.

⁴³ Cité dans Santelli, E. (2019), « L'analyse des parcours. Saisir la multi dimensionnalité du social pour penser l'action sociale », *Sociologie*, 10, 153-171.

1. Des jeunes avec des ressources

Sur les 20 jeunes qui constituent notre population d'enquête de mentoré-es, 12 sont des femmes et 8 sont des hommes⁴⁴. Ils/elles sont âgé-es de 19 à 32 ans et ont des statuts différents. 10 sont étudiant-es ou en formation et 3 jeunes récemment diplômé-es d'un master déclarent être sur le point de débiter un nouvel emploi. Parmi ces dernier-es, on retrouve Déborah et Méline qui achèvent un service civique. Par ailleurs, 6 jeunes sont entrepreneur-ses, c'est-à-dire qu'ils et elles portent un projet d'entreprise ou sont chef-fes d'une entreprise récemment créée. Cette proportion relativement élevée de jeunes entrepreneur-ses s'explique dans la mesure où l'une des associations enquêtées (Playentreprise) cible son action auprès de ce profil de jeunes porteur-euses d'un projet d'entreprise⁴⁵. En définitive, sur les 20 jeunes rencontré-es, un seul cas renvoie à une situation de décrochage de l'université, qui se caractérise par un parcours scolaire dans le secondaire plus difficile, et se distingue en cela fortement des autres enquêté-es. Un autre élément important doit être souligné : 8 jeunes mentoré-es sur les 20 rencontré-es sont migrant-es (essentiellement d'Afrique du Nord et d'Afrique subsaharienne). L'enquête par questionnaire coordonnée par l'Injep portant sur les binômes mentionne une proportion similaire : 35 % des mentoré-es sont de nationalité étrangère (Gautié, *et al.*, 2025).

Par ailleurs, si l'expérience migratoire est importante à prendre en considération dans l'analyse des trajectoires des jeunes enquêté-es, elle n'est pas suffisante. Les jeunes – qu'ils soient de nationalité étrangère ou pas – peuvent être aussi confrontés à des discriminations liées à la couleur de peau, au patronyme ou leur origine (réelle ou supposée). Nous avons considéré au sein de notre population d'enquête que 12 jeunes sont « racisé-es » c'est-à-dire que leurs trajectoires et leurs expériences sociales se caractérisent par un processus d'altérisation et qu'ils et elles sont susceptibles d'être assigné-es à un « statut minoritaire » (entendu comme une position dominée) pour reprendre la thèse de Colette Guillaumin. Ce statut est établi par « le majoritaire » (ou la norme) à partir d'un ensemble de caractéristiques qui peuvent être par exemple des marqueurs phénotypiques⁴⁶ ou l'origine des individus (réelle ou supposée)⁴⁷. Cette assignation au minoritaire peut intervenir à différents moments de la trajectoire des personnes racisées susceptibles de subir des discriminations que ce soit à l'école ou dans le monde du travail. Les conséquences négatives de cette assignation ont été documentées, notamment

⁴⁴ Cette proportion correspond à celle établie par l'évaluation menée par l'INJEP qui démontre que 60 % des mentor-es sont des femmes (Gautié *et al.*, 2025)

⁴⁵ Rappelons que d'après l'INSEE, seul 1,5 % des 15-24 ans sont artisan-es, commerçant-es ou chef-fes d'entreprise. Voir : https://www.insee.fr/fr/statistiques/2489546#figure1_radio2. Néanmoins, ce chiffre très faible peut cacher une proportion un peu plus importante de personnes ayant une activité comme micro-entrepreneur (régime pensé pour être cumulé avec les études, la retraite ou un emploi salarié...) ou portant un projet, sans être encore formellement chef-fe d'entreprise ou travailleur-se indépendant-e.

⁴⁶ Les marqueurs phénotypiques renvoient par exemple à la couleur de la peau, la forme du nez et des yeux, les textures capillaires. Selon Solene Brun et Claire Cosquer, la perception de ces marqueurs phénotypiques est contextuelle (Brun, Cosquer, 2022a). Elles reprennent dans leur travaux l'exemple d'une actrice américaine Halle Berry. Si cette dernière est perçue comme noire aux États-Unis, elle ne l'est pas au Brésil (Loveman, 2014).

⁴⁷ Employer le terme de « racisé » ou « racialisé » consiste à insister sur la construction sociale des catégories raciales et sur leur assignation à des groupes sociaux. « C'est le racisme qui a inventé la catégorie de "race" et non la "race" qui a servi [...] de prétexte au racisme » (Rudder, p. 111 citée par Brun, Cosquer, p. 30). D'après Solen Brun et Claire Cosquer, les recherches françaises mobilisent aussi bien les termes de racialisation que de racisation, la distinction entre les deux n'est pas encore stabilisée. Toutefois, ces deux notions donnent à voir le caractère mouvant des catégories raciales. Selon elles, « la racisation » renvoie principalement aux travaux de Colette Guillaumin (1972) auxquels nous souscrivons. [...] Quant à la notion de racialisation, toujours selon Solen Brun et Claire Cosquer, elle « permet de rendre compte de la race comme catégorie sociale qui crée à la fois le dominant et le dominé, selon une approche processuelle et relationnelle. » La racialisation produit ainsi une « "condition sociale" (Mazouz, 2020), forgée par le privilège blanc ou l'expérience de formes diverses de domination, d'exploitation et d'oppression en raison de son assignation raciale » (Brun, Cosquer, 2022a, p. 27), elle construit le dominant et le dominé.

par un programme de recherche⁴⁸ coordonné par Yannick L'Horty, qui conclut – après avoir procédé à un testing⁴⁹ au sein de la fonction publique et dans le secteur privé – que les candidat·es avec un patronyme indiquant une origine maghrébine ont moins de chances d'avoir une réponse positive à leur candidature (Challe *et al.*, 2022).

Enfin, nous formulerons une remarque générale qui consiste à insister sur le fait que les jeunes mentoré·es disposent de ressources économiques, sociales et scolaires plus ou moins importantes. Ils et elles se distinguent sensiblement des jeunes rencontré·es au cours de nos précédentes recherches conduites au sein des dispositifs d'insertion tels que la Garantie jeunes par exemple. Leurs parcours sont bien moins institutionnalisés, ils et elles ne dépendent pas des dispositifs pour subvenir à leurs besoins comme cela peut être le cas pour une partie des classes populaires les plus précarisées (Couronné, Sarfati, 2021 ; Siblot *et al.*, 2015). Ce premier constat les positionne donc plutôt du côté des populations relativement dotées. Il s'explique (en partie) par le fait qu'aucune des associations retenues dans notre population d'enquête ne vise de publics dits spécifiques tels que les jeunes incarcéré·es ou les jeunes issu·es de l'aide sociale à l'enfance dont les travaux, notamment l'enquête ELAP⁵⁰, montrent qu'ils et elles se caractérisent par des origines sociales populaires fortement précarisées⁵¹.

Les jeunes de cette enquête ont ainsi évolué pendant leur enfance dans des situations familiales stabilisées (à la fois économiquement et socialement) et ce, quelle que soit leur origine sociale.

1.1 Des jeunes d'origines sociales relativement hétérogènes

Au regard du critère de fragilité retenu pour cibler les jeunes à qui se destine le mentorat, nous postulons rencontrer des jeunes pour la plupart issu·es des classes populaires et constater une homogénéité d'origine sociale parmi le public accompagné. Or, les résultats de cette recherche montrent le contraire. L'enquête de terrain donne à voir des mentoré·es dont les origines sociales sont relativement hétérogènes. Pour distinguer ces différentes origines sociales, nous nous sommes appuyées principalement sur l'analyse des professions exercées par les deux parents (Amossé, Cayouette-Remblière, 2022) ainsi que leur niveau de diplôme. Nous avons aussi recueilli quelques éléments relevant du capital économique et culturel des familles des enquêté·es (loisirs, accès à la propriété par exemple).

Nous avons identifié deux « pôles » au sein de notre population d'enquête. Le premier pôle rassemble des jeunes issu·es des classes populaires stabilisées (7 cas), dont les parcours se caractérisent par une réussite scolaire et une ascension sociale. Quant au second pôle, il regroupe des enquêté·es issu·es de ce que nous avons nommé les « petites » classes supérieures (6 cas). Entre ces deux pôles, nous avons

⁴⁸ Ce programme s'intitule « Discriminations à l'embauche dans la sphère publique : effets respectifs de l'adresse et de l'origine ».

⁴⁹ « Le testing consiste à soumettre deux profils comparables pour une même demande sauf en ce qui concerne le critère susceptible d'exposer aux discriminations, et dans le cas présent l'accès à un entretien d'embauche à partir de candidatures fictives. Ce sont 2 594 offres d'emploi de cadre administratif ou d'aide-soignante publiées en Île-de-France qui ont été testées sur quatre périodes allant de 2015 à 2021 » (Challe *et al.*, 2022).

⁵⁰ ELAP - Études sur l'accès à l'autonomie des jeunes placés - pilotée par l'Institut National d'Études Démographiques.

⁵¹ Toutefois, d'après Aude Kérivel et Chloé Michaud, les enfants de l'aide sociale à l'enfance qui bénéficient du mentorat demeurent relativement dotés (Kérivel, Michaud, 2023). En effet, le dispositif « s'adresse en particulier aux jeunes qui ont la capacité de formuler une interrogation ou un besoin clair et précis d'accompagnement sur un aspect particulier (par exemple, les choix d'orientation scolaire ou de formation). Pour cette raison, les jeunes les plus précarisés – en décrochage ou en échec scolaire, porteurs de handicap, en foyer d'urgence – sont très peu représentés parmi les relations de mentorat développées par les structures » (*ibid.*). Ce constat fait aussi écho aux travaux de Pascale Dietrich Ragon qui montrent que l'orientation des jeunes sortis de l'aide sociale à l'enfance vers les foyers de jeunes travailleurs est réservée à celles et ceux qui « s'en sortent par le haut », qui répondent aux injonctions institutionnelles et qui disposent de certaines ressources économiques et sociales (Dietrich Ragon, 2018).

identifié un continuum de situations intermédiaires qui relèvent des classes moyennes. Cette hétérogénéité correspond bien à celle repérée d'un point de vue quantitatif par l'évaluation menée par l'Injep auprès des binômes (Gautié, *et al.* 2025). En effet, d'après cette évaluation, 21 % des mentoré-es ont un père qui appartient aux cadres et professions intellectuelles supérieures et 25 % ont un père ouvrier (*ibid.*).

Premier pôle : des jeunes des classes populaires stabilisées

Olivier Schwartz définit les classes populaires à partir de trois dimensions : « petitesse du statut professionnel ou social, étroitesse des ressources économiques – sans que cela signifie nécessairement précarité –, éloignement par rapport au capital culturel, et d'abord par rapport à l'école, même s'il ne s'agit aujourd'hui que d'un éloignement relatif » (Schwartz, 2009). De nombreux travaux insistent sur l'hétérogénéité des classes populaires et sur les clivages qui opposent les fractions dites « stabilisées » et les fractions « précarisées » recouvrant plusieurs distinctions plus ou moins superposables – de façon non exhaustive : français-es/immigré-es, propriété/location, pavillon/grand ensemble, diplômé-es/non-diplômé-es (Schwartz, 1990 ; Beaud, Pialoux, 2003 ; Cayouette-Remblière, 2015 ; Siblot *et al.*, 2015). Au sein de notre population d'enquête, on retrouve des jeunes issu-es des classes populaires stabilisées, à l'exception d'un mentoré, Vivien, que nous situons parmi les fractions précarisées. Les fractions stabilisées des classes populaires sont appréhendées par Thomas Amossé et Marie Cartier comme les foyers qui « disposent d'une certaine stabilité professionnelle et familiale, et donc d'une sécurité économique relative leur ayant par exemple davantage permis l'accès à la propriété pavillonnaire. Mais ils ne sont pas pour autant proches des classes moyennes, ne serait-ce qu'en raison de la petitesse de leurs revenus, de leurs niveaux de diplômes modestes ou des plus fortes menaces qui pèsent sur leur emploi. » (2018, p. 27).

Les pères des jeunes de notre enquête disposent de diplômes modestes ou n'en ont pas. Certains ont quitté les bancs de l'école très tôt. Ces hommes exercent des emplois peu qualifiés : agent de sécurité, employé de restauration, plombier au sein d'une enseigne d'hôtels de tourisme, commercial, agent municipal, « intérimaire » (« *il change tout le temps de métier* », Amin).

Quant aux mères des jeunes de notre population d'enquête, elles sont plusieurs à avoir suivi un parcours scolaire jusqu'à la terminale sans être titulaires du baccalauréat. Elles sont : femme de ménage, commerciale, comptable, employée de restauration, assistante maternelle ou « coordinatrice environnement dans une multinationale française ». Une seule est mère au foyer.

Si les revenus de leurs familles sont modestes, ils sont réguliers. Les jeunes issu-es de ces milieux n'ont pas été confronté-es à de grandes difficultés économiques mettant en péril la stabilité résidentielle du foyer familial ou l'accès aux soins par exemple. Ils et elles ont réussi scolairement en bénéficiant du soutien matériel (autant que possible) et affectif de leurs parents, pourtant éloignés de l'école et de la culture scolaire. Toutefois, certain-es éprouvent des difficultés économiques qui limitent leur « choix des possibles », que ce soit pour accéder à une école privée supérieure, à un logement autonome ou pour financer le permis de conduire.

Les parents d'Éric, par exemple, sont polonais et ont migré jeunes en France. Son père est technicien électricien dans un hôtel, sa mère, femme de ménage. Leurs revenus sont modestes. S'ils ont les moyens d'héberger leur fils dans un appartement où il dispose de sa propre chambre et de lui verser 30 euros par mois, ils ne peuvent pas assumer les frais de scolarité élevés exigés par certaines écoles de

commerce. L'absence de capitaux économiques dans sa famille a sensiblement orienté le parcours scolaire d'Éric, notamment le choix de l'école qu'il a intégré après une classe préparatoire.

« Je suis allé jusqu'au top 7, mais je n'ai pas choisi ces écoles parce que finalement... Pourtant, au concours blanc, je ne touchais aucune école, pas celles qui m'intéressaient. Finalement, j'obtiens même jusqu'à la septième et je pense que j'ai touché vraiment du bas, du bas. Finalement, je ne vais pas dans ces écoles parce qu'elles sont trop chères et elles sont trop loin.

[...] Je ne fais aucun jugement de valeur pour les personnes qui prennent un crédit à long terme, mais je ne me voyais vraiment pas prendre, comme mon ami a fait maintenant, un crédit de 19 000 euros, juste pour la première année. Je ne voulais pas m'endetter alors que j'avais encore 18 ans à ce moment-là. C'est pour cela que je suis venu ici, qui est non seulement l'école la moins chère pour les non-boursiers et, pour les boursiers, elle est gratuite. » (Éric, mentoré, 20 ans, première année d'une école de commerce publique et gratuite, association *Tous Égaux !*)

Par ailleurs, les difficultés économiques impliquent pour Éric l'obligation de rester vivre au sein du domicile familial. Il ne dispose pas de ressources (économiques et sociales) lui permettant d'accéder à un logement autonome, même étudiant. Le budget mensuel dont il dispose est très limité et l'oblige à travailler tous les étés dans un emploi étudiant peu qualifié en tant que caissier. Le logement de ses parents est situé à deux heures de transports de son école, ce qui implique 4 heures de trajet par jour, l'obligeant à se lever à 6 heures du matin pour être présent au début des cours à 8 h 15.

Enquêtrice : Toi, tu as quoi, comme budget [pour le logement] ?

Éric : Je sais que grâce au CROUS, je peux trouver des appartements à 350 euros ou même à 280, mais je crois que c'est pour les échelons supérieurs. Là, j'ai eu une acceptation à 350. Du coup, je vais le prendre si je n'en ai pas d'autres qui sont acceptés parce qu'avec la bourse, je reçois 100 euros par mois, je reçois des APL des allocations familiales, 160 euros. Du coup, ça fait 260, juste avec les aides. Il me reste à payer, du coup, 80 euros pour atteindre les 250 et mes parents m'ont dit qu'ils peuvent payer 30. J'ai travaillé pendant ces vacances d'été et du coup, je pourrai payer 50 euros par mois, ça me fait 1 500 euros pour les trois années.

Enquêtrice : D'accord. Tu as fait quoi, cet été ?

Éric : J'ai fait caissier.

Enquêtrice : Où ça ?

Éric : À Mégamarché.

Enquêtrice : Pendant combien de temps ?

Éric : Deux mois.

Enquêtrice : Et tu peux bosser tous les étés ?

Éric : Oui, deux mois, ça va. J'aime bien travailler, ça fait de l'expérience et je n'aime pas rester à rien faire. (Éric, mentoré, 20 ans, première année d'une école de commerce publique et gratuite, association *Tous Égaux !*)

Vivien est certainement l'enquête dont les conditions de vies sont les plus précarisées et dont le parcours scolaire est le plus difficile. Ce jeune homme, né à Madagascar, y a grandi jusqu'à ses 11 ans. Avec sa mère et son petit frère, il s'installe ensuite en banlieue d'une grande ville située dans les Hauts de France. Ses parents sont séparés, sa mère (non diplômée) suit actuellement une formation, elle était auparavant agent de propreté au sein d'une grande enseigne sportive. Son père est absent et ne verse pas de pension alimentaire. Du fait de la faiblesse des moyens économiques de sa mère, il dû reporter

les cours de conduite en auto-école. Il a en effet obtenu le code, mais n'a pas les moyens de financer la deuxième partie du permis de conduire en vue d'obtenir l'examen final.

Depuis l'obtention de son baccalauréat littéraire avec « *juste la moyenne* », il s'est inscrit deux fois à l'université, mais a décroché rapidement à chacune des tentatives. Il a entrepris un service civique, décroché un CDD d'un mois dans un cinéma. Du fait de son échec scolaire, il ne bénéficie plus de la bourse universitaire et comme en raison de son jeune âge, il ne perçoit pas le RSA⁵², il se retrouve donc sans ressources économiques.

Enquêtrice : Et pour quelle raison tu as besoin de travailler ?

Vivien : Parce que j'ai aucune aide.

Enquêtrice : T'as pas d'aide ? T'as aucune aide ?

Vivien : Non, non. Non. En fait, c'est plus dur quand t'as genre mon âge, et que t'es chez tes parents, et pas d'aide, parce que j'ai pas encore 25 ans, j'ai pas droit au RSA et tout. Et euh... ben, t'as aucune aide, à part si tu travailles. (Vivien, mentoré, 22 ans, titulaire d'un baccalauréat littéraire, en recherche d'emploi, association *Tous Égaux !*)

En face des classes populaires stabilisées, un second pôle rassemble celles et ceux issus-es de ce que nous avons désigné comme appartenant aux « petites » classes supérieures.

Second pôle : des jeunes issu-es des « petites » classes supérieures

Tout comme les classes populaires, les classes supérieures sont très fractionnées (Pinçon, Pinçon-Charlot, 2009). En ce qui concerne les jeunes de notre enquête, ils et elles relèvent des « petites classes supérieures » ou de la « petite bourgeoisie » c'est-à-dire qu'ils et elles ont évolué dans des environnements familiaux disposant de ressources économiques, scolaires et sociales importantes sans toutefois relever des grandes fortunes, de l'aristocratie ou de la « grande » bourgeoisie⁵³. Au sein de leur famille, l'un des deux parents (rarement les deux) occupe un emploi valorisé, qualifié et rémunérateur ; l'autre parent exerce souvent une profession intermédiaire. Leurs pères sont : informaticien dans une grande entreprise, journaliste, ingénieur, chef d'une petite entreprise ou encore enseignant chercheur. Leurs mères, quant à elles, sont : avocate, conseillère chez France Travail, journaliste, institutrice ou professeure dans l'enseignement secondaire. Les pères comme les mères se caractérisent par un niveau d'études globalement élevé obtenu à l'université, dans de grandes écoles ou dans des cursus sélectifs. Il est intéressant de noter que ces jeunes de milieux privilégiés ont plutôt conscience de leur position au sein de la structure sociale française et se positionnent dans les franges supérieures de la hiérarchie sociale. De manière générale, ils et elles évoquent une aisance matérielle dans leur enfance, comme Sophie (dont le père est informaticien et la mère avocate) :

Sophie : Franchement, en fait, on a manqué de rien. Vraiment, on a absolument manqué de rien. Moi, j'ai l'opportunité de faire du cheval qui n'est pas le sport le plus... voilà. Et et franchement, ils [ses parents] ont toujours, enfin, je me suis sentie bien, quoi [...] Ah, quand j'ai commencé à être toute seule, donc à l'nom de sa

⁵² Le revenu de solidarité active est un revenu de subsistance, versé sous conditions de ressources aux personnes d'au moins 25 ans et aux jeunes actifs de 18 à 24 ans s'ils sont parents isolés ou justifient d'une certaine durée d'activité professionnelle.

⁵³ En 1974, Christian Baudelot, Roger Establet et Jacques Malmort écrivent un ouvrage qui s'intitule "la petite bourgeoisie" en France dans les *Cahiers Libres*. Selon eux, on ne peut définir scientifiquement la petite bourgeoisie sans définir les rapports qui les distinguent des autres classes de la société.

commune de résidence], etc. Oui, donc j'avais ma carte de crédit et j'avais un budget global que je devais gérer. Et ça ne comprenait pas, par exemple, l'équitation. C'est eux qui m'apportaient les sous. Et sinon...

Enquêtrice : Le loyer, par exemple ?

Sophie : Alors, pour le loyer... J'avais un chéquier, donc c'est moi qui faisais les chèques. Mais c'est eux qui alimentaient mon compte en fait, vu que je n'avais pas de revenus. [...] J'ai eu très très peu de contraintes économiques. C'est d'ailleurs aussi pour ça que... Bon maintenant, ça va un peu mieux, mais j'ai mis longtemps à me dire OK comment je gère mes dépenses, mes revenus, etc. C'est vrai que je n'ai pas été forcément sensibilisée à ça. Je ne sais pas. C'était une bonne chose aussi. Enfin chaque côté a ses avantages et inconvénients. (Sophie, mentorée, 26 ans, entrepreneuse, diplômée d'une école d'ingénieur privée, association *Playentreprise*).

Pour une partie des jeunes nées à l'étranger et issues des « petites » classes supérieures ou des classes moyennes dans leur pays d'origine, la migration en France est souvent synonyme à leur arrivée d'épreuves voire de déclassement. Ils et elles migrent principalement pour accéder à des études supérieures, et plus rarement pour fuir un régime répressif ou rejoindre un conjoint ou un membre de leur famille (ce qui ne les empêche pas, une fois arrivées en France, de reprendre des études). Dans leur pays d'origine, ils et elles sont de « petite condition bourgeoise » (Mahut, 2017). Ces étudiant-es étranger-es ont donc les moyens économiques de migrer, une migration soutenue financièrement par leur famille. Néanmoins, ils et elles éprouvent un ensemble de difficultés à leur arrivée en France (*ibid.*) : problèmes administratifs liés au système de délivrance des titres de séjour, méconnaissance du système éducatif français, etc, et se retrouvent placées dans des conditions de vie socio-économiques inférieures à celles auxquelles ils et elles auraient pu prétendre étant donné leur « capital pré-migratoire » (*ibid.*), comme en témoigne le parcours de Monica.

Monica, originaire d'Amérique centrale, est âgée de 32 ans au moment de notre rencontre (c'est la plus âgée de notre population). Elle a migré en France récemment pour échapper à un régime totalitaire après avoir subi l'intervention de l'armée dans son pays. Son arrivée en France est marquée par des démarches administratives pour obtenir le statut de réfugiée. Après « *une année de dépression* », elle reprend ses études non sans difficultés pour se repérer dans le système éducatif français et répondre aux attentes de l'Université. La migration est également synonyme de déclassement dans les résultats scolaires obtenus. « *Très bonne élève* » au pays, elle obtient des notes moyennes malgré un travail fourni important.

Enquêtrice : Et là, cette année, vous avez eu combien de moyenne ?

Monica : J'ai pas encore les notes, je vais les avoir en février, mais je pense que ça va être vraiment mieux que l'année dernière [rires]. C'est parce qu'aussi j'étais pas habituée aux examens.

Enquêtrice : Bien sûr.

Monica : Quand j'ai dit : « C'est combien des heures, l'examen ? Trois heures. Non ?! C'est pas possible [rires]. Qu'est-ce que je dois écrire en trois heures ? Combien de pages ? » Et maintenant, par exemple, je fais mon examen de « État et collectivités » : six pages en 2 heures. Comment je vais écrire six pages en 2 heures ? Vendredi la semaine dernière, par exemple, j'ai eu deux examens de 3 heures chacun. Du coup, j'ai un problème là [rires], j'arrive à tenir ma main, mais bon, ça va.

Enquêtrice : Parce qu'au [pays d'Amérique centrale] ça dure combien de temps, les examens ?

Monica : Une heure et demie.

Enquêtrice : Et vous devez rédiger aussi à la main ?

Monica : Oui.

Enquêtrice : Mais c'est une copie plus courte, quoi.

Monica : Bah oui, en effet c'est des examens d'une heure et demie, c'était le plus long je pense [rires]. Et après, on faisait des projets : j'avais un truc de séminaire, j'avais un projet collectif, j'avais un projet à faire, c'était comment on peut réaliser un projet par rapport au stage que j'étais en train de faire, on a fait un diagnostic aussi, donc c'étaient plus des choses écrites et à long terme, en fait, on les faisait tout le semestre. (Monica, mentorée, 32 ans, étudiante en M2, association *Tous Égaux !*)

Les conditions d'études sont plus précaires pour Monica en France. Dans son pays d'origine, elle vivait avec son frère dans une maison familiale, alors qu'ici elle loge dans une résidence étudiante dans des conditions dégradées (petitesse de la chambre, impossibilité de cuisiner, présence de parasites).

Enquêtrice : Et comment ça se passe au CROUS ? L'appartement, enfin, le studio, comment c'est ?

Monica : Ça fait deux semaines que j'ai pas de cafards, parce que j'ai acheté un produit, qu'apparemment il est hyper bien, mais j'ai passé un cauchemar de la fin de septembre jusqu'à décembre avec des cafards. Horrible.

Enquêtrice : Beaucoup ?

Monica : Oui, dix cafards morts par jour, c'était beaucoup, et après ce que je tuais en train de... Ah, non, c'était horrible. Et du coup j'ai arrêté de manger ici parce que j'arrivais pas : en fait, je faisais un truc à manger ou chauffer quelque chose au micro-ondes et j'avais un cafard qui arrivait, comme ça, c'est un truc de ouf. Ils nous ont envoyé trois mails pour dire « oui on va passer », parce que j'ai été trois fois aussi pour dire « il faut que quelqu'un vienne pour mettre un produit ou quelque chose. » Oui, il a passé trois fois, en plus, les trois fois, ils sont passés parce qu'on avait beaucoup de cafards dans tout le bâtiment, des cafards, des souris, je sais pas quoi, des punaises, je pense – mais ça, j'ai pas eu, donc ça va. Après, j'essaie d'être hyper propre, mais c'est pas à moi, après, les chambres sont trop collées, les fissures... En plus si je viens que pour dormir, je passe pas toute la journée ici, donc.

Enquêtrice : Mais du coup, vous mangiez où ?

Monica : Au restau universitaire en bas. Sinon, je prenais un sandwich à la bibliothèque et je le mangeais le soir. (Monica, mentorée, 32 ans, étudiante en M2, association *Tous Égaux !*)

Quant à Laurene (23 ans, étudiante en M2), elle se considère issue d'un milieu « *privilegié* ». Elle a grandi en Afrique de l'Ouest dans un environnement qu'elle qualifie de « *confortable* » : « *j'ai jamais eu de manque ou de souci particulier.* » Enfant, elle fréquente les « *meilleures écoles* » (lycée français), suit des cours particuliers en mathématiques et des cours de catéchisme. Tous les étés, elle voyage en famille. Ses deux parents sont diplômés, son père retraité aujourd'hui, a exercé le métier de journaliste toute sa vie, quant à sa mère, elle est professeure de français. Arrivée en France, elle rencontre des difficultés pour se repérer dans l'offre de formations au sein de l'enseignement supérieur et « erre » pendant deux ans d'une formation à une autre. Nous y reviendrons.

Qu'ils et elles soient issus des classes populaires stabilisées, des « petites » classes supérieures ou de situations intermédiaires, les jeunes de cette enquête disposent tous et toutes de ressources scolaires même minimum, comme le baccalauréat pour Vivien. De manière générale, ils et elles entretiennent un rapport plutôt positif à l'école bien que certains racontent quelques difficultés d'orientation.

1.2 Des jeunes, principalement du côté des bon·nes élèves

Une très grande partie des jeunes de notre population d'enquête se décrivent comme de bon·nes élèves. Le plus diplômé est titulaire d'un doctorat. Ils et elles n'évoquent pas de redoublements ni de difficultés d'apprentissage. Parmi les 9 jeunes qui font toujours des études, plus de la moitié étudient dans des

établissements privés. Trois suivent des cours en master 2. Deux enquêté-es sont inscrit-es en première année dans des écoles de commerce sélectives reconnues et quatre autres mentorées sont étudiant-es en deuxième ou troisième année dans des établissements publics et privés.

Tous et toutes titulaires du baccalauréat

Les jeunes que nous avons rencontrés au cours de cette enquête de terrain sont tous et toutes titulaires (au moins) du baccalauréat, obtenu pour la moitié d'entre eux et elles avec une mention. Seize viennent des filières générales (dont 7 titulaires de baccalauréats scientifiques), trois des filières technologiques, et un seul de nos enquêté-es est diplômé d'un baccalauréat professionnel.

Certain-es ont été scolarisé-es dans des établissements réputés parisiens ou dans des établissements privés, comme Jimmy, qui y a obtenu un baccalauréat scientifique avec mention très bien. Ils et elles décrivent un rapport positif à l'école et n'évoquent pas de difficultés d'apprentissage. C'est le cas notamment de Méline ou encore de Justine :

« J'ai toujours été une bonne élève, ça s'est bien passé. J'ai eu mon bac avec mention assez bien, donc j'étais plutôt contente. J'avais une spécialité en mathématiques et en arts plastiques. J'étais contente parce que j'ai eu 20 en arts plastiques, donc j'étais très contente. » (Méline, mentorée, 25 ans, diplômée d'un master en administration publique, chargée de parrainage dans une association, association *Univsolidaire*)

« L'école, j'ai toujours été bonne élève, donc pareil, ce n'était pas compliqué, pour moi, à l'école. C'était quelque chose que j'aimais bien, dans un petit village de banlieue lilloise, plutôt bel environnement. » (Justine, mentorée, 27 ans, diplômée d'un master management, photographe indépendante, association *Playentreprise*)

Pour certain-es, l'obtention du baccalauréat avec mention est une formalité. C'est le cas d'Amadou pour qui la mention « *assez bien* » représente une source de déception importante comme en témoigne cet extrait d'entretien :

« Ouais, je l'obtiens avec la mention assez bien. J'étais déçu d'ailleurs. Parce que je visais la mention bien parce que j'avais plus de 14 toute l'année. Au bac, j'ai baissé un peu, mais bon, ça suffit pour avoir la mention quand même. [Soupir.] » (Amadou, mentoré, 26 ans, master, en recherche d'emploi, association *Tous Égaux !*)

Cette déception est assez caractéristique des milieux dotés en capitaux – social, économique et scolaire (Couronné *et al.*, 2022). Plusieurs des enquêté-es ont suivi une partie de leurs études ou de leur scolarité à l'étranger et se sont constitué un capital international (Wagner, 2020), que ce soit Méline qui part vivre au Canada dans le cadre du dispositif d'échange Erasmus ou encore Déborah qui a vécu quatre ans aux États-Unis pendant son enfance. Ils et elles sont également plusieurs à déclarer maîtriser l'anglais. Bintou a suivi des cours particuliers d'anglais dans une « *logique de CV* », c'est-à-dire pour acquérir une compétence mobilisable sur le marché du travail, sachant qu'« être mobile est seulement synonyme d'ouverture d'esprit, de découverte et d'expérience accrue. Dans [l']idéologie managériale, la mobilité est un fait universel » (Gherardi, Pierre, 2010). Cette mobilité à l'international est fortement investie et valorisée par les parents et par les jeunes eux/elles-mêmes (Couronné *et al.*, 2022). L'acquisition d'un capital international s'observe également auprès des jeunes qui ont migré de l'étranger vers la France. C'est le cas de Maimouna, qui a pour ambition de maîtriser plusieurs langues étrangères, gage d'une compétence très fortement valorisée et recherchée dans le domaine professionnel qu'elle souhaite intégrer.

Enquêtrice : Par rapport à ta formation, il faut que vous puissiez parler plusieurs langues ? Il y a cette demande ?

Maimouna : Oui, il y a cette demande, parce qu'en majorité, on peut travailler à l'international.

Enquêtrice : Oui, parce que je me dis qu'en logistique...

Maimouna : Il faut au minimum avoir une bonne connaissance du français, parlé et écrit, mais aussi de l'anglais. Parfois, on voit des annonces qui demandent l'espagnol, l'allemand, l'italien, ça dépend de la personne, mais moi, j'ai des bases en allemand.

Enquêtrice : Donc toi, tu parles quoi ?

Maimouna : Français, anglais et j'ai quelques bases en allemand.

Enquêtrice : Tu parles d'autres langues aussi ?

Maimouna : Non, pas vraiment. Pas encore. Je voudrais essayer le japonais, mais je ne sais pas où je vais suivre des cours, soit en ligne, soit aller dans des centres de formation. Je ne sais pas encore.

Enquêtrice : Et avec ta famille, vous parlez tous français ?

Maimouna : Non, avec ma famille, on parle le wolof. Avec mes cousines, on est les ethnies pulaar donc on parle pulaar. (Maimouna, mentorée, 21 ans, étudiante, association *Mentorat.net*)

Nombreux et nombreuses sont les jeunes des classes moyennes et supérieures qui ont sollicité les services d'un-e professeur-e particulier-ère, souvent dans les matières scientifiques. En revanche, pour les jeunes aux revenus modestes, ils et elles mobilisent (et rémunèrent parfois) des ami-es de promotion, par exemple, pour être aidé-es de manière individualisée afin de « *rester au niveau* ».

Du soutien à la pression familiale pour réussir scolairement

Tous les jeunes rencontrés ont bénéficié d'un soutien familial qui les a aidés à réussir scolairement. Les jeunes issus des classes populaires témoignent d'un appui parental alors même que leurs parents ne disposent pas ou de peu de ressources scolaires. Certains, en accédant à l'enseignement supérieur sélectif, s'installent dans des parcours d'ascension sociale à travers une réussite scolaire qui « détonne » au sein de la cellule familiale. Cet investissement parental se traduit par un contrôle de la scolarité, une aide financière (même modeste) ou une aide matérielle leur évitant les soucis domestiques (hébergement, préparation des repas, entretien du linge...)

Enquêtrice : Ils [ses parents] sont éloignés de l'école, de leur parcours, mais est-ce qu'ils te soutiennent scolairement ?

Éric : Bien sûr. Ma mère ne m'a jamais abandonné, elle voulait toujours que je fasse de bonnes études. (Éric, mentor, 21 ans, étudiant en première année d'école de commerce, association *Tous Égaux !*)

Enquêtrice : Quand même, scolairement, vous vous en êtes toujours sorti à l'école. Est-ce qu'il y a des personnes qui vous ont aidé, autres que vos parents ?

Amin : Au niveau de l'école, mes parents m'ont toujours mis la pression au niveau du comportement, pas trop au niveau des résultats scolaires. J'ai quand même la moyenne, mais ils ne m'ont jamais mis vraiment de grosses pressions pour avoir une grosse moyenne. Sinon, j'avais un oncle, peut-être la seule personne qui a vraiment fait beaucoup d'études dans ma famille, qui m'a aidé quelquefois en maths, mais je n'avais pas de bonne volonté. Je préférais être au marché.

Enquêtrice : Oncle du côté de votre père ?

Amin : C'est ça, oui. (Amin, mentoré, 20 ans, étudiant en première année dans une école de commerce prestigieuse, association *Tous Égaux !*)

Pour les jeunes issues des « petites » classes supérieures, l'investissement familial est également notable, à tel point que certaines, comme Anne-Claire ou encore Déborah, décrivent avoir ressenti une « *pression familiale* » à réussir scolairement. Pour elles, cet investissement familial passe par un contrôle resserré des notes et des choix d'orientation.

Enquêtrice : Vous m'avez dit que vous avez eu une pression familiale à réussir à l'école. Comment ça s'est manifesté, cette pression familiale ?

Anne-Claire : Peut-être comme beaucoup, je ne sais pas, mais c'est-à-dire que les notes étaient très importantes, qu'il y avait des comptes à rendre, que ce qui comptait, c'était surtout où j'étais placée par rapport à la moyenne générale, si j'étais bien au-dessus de la moyenne générale par rapport au classement de la classe, dans les premiers de la classe, ce qui génère juste un stress à chaque examen. C'est ce que je me rappelle du collège et du lycée, c'est du stress. (Anne-Claire, mentorée, 25 ans, diplôme d'ingénieur, entrepreneuse, association *Playentreprise*)

Enquêtrice : Et en termes de scolarité, quel rôle ont joué vos parents dans votre parcours scolaire ?

Déborah : Ils ont toujours voulu nous mettre à l'école publique, ce qui est un choix que, dont je suis très contente. Voilà. En termes... Ensuite, au moment de choisir les filières pour le bac, ça a été très difficile de faire comprendre à mon père que je ne voulais pas faire S [Iraies] et que je voulais absolument faire ES, même j'avais, enfin, il n'y avait pas de contrainte d'éducation à ce que je choisisse la filière scientifique. Il y a eu beaucoup un poids de la réussite, un poids de, enfin, une idée toute faite de ce qu'il fallait faire et de ce qui était estampillé comme la bonne voie, chose que ma sœur a choisi de prendre. Enfin, elle a choisi, elle a pris, quoi...

Enquêtrice : Elle a fait S.

Déborah : Voilà. Et moi qui me suis dressée un peu en esprit de contradiction [Iraies]. Donc, même si voilà, après le bac, j'avais comme objectif de faire une prépa, de finir dans un ministère, dans un truc, voilà, mais je ne sais pas si je réponds à la question. C'est difficile de dire quel est le... (Déborah, mentorée, 26 ans, M2, en service civique, association *UnivSolidaire*)

Les enquêté-es se distinguent donc par des carrières scolaires réussies dont certaines se caractérisent par un passage en classe préparatoire.

La classe préparatoire : une expérience difficile

Les carrières scolaires des jeunes de notre population d'enquête sont marquées par l'expérience de la classe préparatoire (partagée pour une partie d'entre eux et d'entre elles avec leurs mentor-es et leurs parents). Parmi les 20 jeunes qui constituent notre population d'enquête, 6 ont suivi des études en classe préparatoire, dont 2 jeunes (Amin et Éric) qui ont intégré une classe préparatoire dédiée aux étudiants et aux étudiantes issues de l'enseignement technologique. L'expérience est unanimement perçue comme difficile et éprouvante, qui oblige à « *encaisser* » (pour reprendre les mots d'une enquêtée) une surcharge de travail au prix de nombreux efforts et sacrifices.

Ces étudiant-es fournissent par conséquent, un effort de travail personnel conséquent (Millet, 2003). Ils et elles travaillent tous les jours, en soirée et le week-end. Les journées de révision sont structurées, avec des horaires de début et de fin fixes (Couronné *et al.*, 2022). Cet investissement fait écho à « l'éthique de la besogne » qui s'observe sous la forme ici d'un « ascétisme scolaire » (Millet, 2003) dont font preuve quotidiennement Amin ou Anne-Claire par exemple.

Amin : La prépa, j'arrive motivé parce que je pensais vraiment... Je m'étais un peu renseigné sur la prépa et les informations qu'on trouve, souvent, c'est sur les prépas parisiennes, c'est hyper compliqué, le fait que tout le monde arrive hyper motivé avec un bagage culturel et intellectuel énorme. Je me suis dit : « Je vais me motiver et dès le début, je vais essayer de m'y mettre à fond. » Du coup, c'est ce que j'ai fait et voilà, tous

les soirs, jusqu'à à peu près 23 h, je travaillais tous les soirs et ça a payé à la fin. Après, vu que c'était quand même une prépa d'anciens bacheliers de bacs technologiques, le niveau était quand même moins élevé que dans une classe préparatoire parisienne. (Amin, mentoré, 20 ans, étudiant en première année au sein d'une école de commerce prestigieuse, association *Tous Égaux* !)

Enquêtrice : Comment ça se passe en prépa ?

Anne-Claire : C'est beaucoup, beaucoup de travail, beaucoup de connaissances. Ça apprend quand même une méthode de travail, mais aussi beaucoup de stress et très peu de concret, beaucoup de théorique sur plein de sujets. [...]

Enquêtrice : Quand vous dites : « J'ai appris une méthode de travail », c'est quoi, cette méthode ?

Anne-Claire : C'est-à-dire qu'on apprend à avoir une charge de travail très élevée et à prioriser son travail, et aussi avoir une capacité de travail qui est grande. On peut travailler dans la semaine, tous les jours, même avoir une capacité de concentration qui est plus grande. Ils nous donnent toujours plus de travail que ce qu'on peut faire, donc c'est à nous, toujours, de se dire : « Ça, c'est le plus important, je le fais maintenant et ça, je le laisse pour après. Cette information est plus importante que celle-là. » Il faut toujours tout analyser, prioriser et apprendre ce qui est essentiel. (Anne-Claire, mentorée, 25 ans, diplôme d'ingénieur, entrepreneuse, association *Playentreprise*)

Maintenir un rythme soutenu apparaît comme la condition nécessaire pour réussir au concours. « Être en prépa » oblige ces jeunes « à prioriser leur travail », pour reprendre l'expression d'Anne-Claire. Ce résultat renvoie aux travaux d'Howard Becker et ses collègues qui avaient observé cette surcharge de travail chez les étudiants et étudiantes en médecine (Becker *et al.*, 1976). En effet, le temps de révision que les étudiant-es peuvent consacrer à la préparation du concours en médecine est inférieur au temps nécessaire pour « parcourir l'ensemble du programme ». Cette surcharge les confronte ainsi à « l'impossibilité de "tout réviser" ou de "tout faire dans les temps" » (Darmon, 2013, p. 29). Afin de tenir les programmes de révision qu'ils et elles ont établis, et se libérer de plus grandes tranches horaires dédiées au travail scolaire, ils et elles tendent à supprimer les activités de loisirs.

Enquêtrice : Du coup, tu avais de la place pour les amis ?

Éric : Non, j'ai tout supprimé et je me suis même désabonné dans ma salle de sport, je n'allais plus à natation. C'était lever, prépa, travail, manger, dodo. Un peu comme les étudiants Coréens. (Éric, mentor, 21 ans, première année d'école de management, association *Tous Égaux* !)

Anne-Claire : Je ne suis pas du genre à regarder derrière moi, mais quand même pas très agréable. Oui, ce n'est pas très... On ne fait rien d'autre que travailler, très peu de stimulations intellectuelles ou autres, on ne fait rien d'autre. On ne va pas au cinéma, on ne fait pas d'autre activité, on ne part pas en vacances, on ne fait que travailler.

Enquêtrice : Vous n'êtes pas partie en vacances ?

Anne-Claire : C'est-à-dire qu'on va juste chez... Soit on reste chez nous et on travaille pendant les deux semaines. Soit on va juste dans une maison, si quelqu'un a la chance d'avoir une maison pas trop loin, on y reste, mais on ne sort pas. On reste travailler dans la maison.

Enquêtrice : OK. Donc, vous n'aviez pas du tout d'activité à côté, pas du tout de loisir ?

Anne-Claire : Non. (Anne Claire, mentorée, 25 ans, diplôme d'ingénieur, entrepreneuse, association *Playentreprise*)

La classe préparatoire fabrique des rapports au temps, au travail scolaire et à la vie extrascolaire construits sur la gestion de l'urgence et du stress. Apprendre à gérer le temps apparaît comme la

condition de la réussite scolaire dans ces filières sélectives (Darmon, 2013) et d'une socialisation professionnelle anticipatrice (Couronné *et. al*, 2020). Cette gestion rentabilisée du temps et de la surcharge du travail auquel s'ajoute la suppression d'activités de loisirs est coûteuse psychiquement et physiquement pour les jeunes. Ils et elles racontent avoir été en *burn-out*, déprimé-es et stressé-es.

Ces expériences douloureuses de la classe préparatoire sont exacerbées par des épreuves personnelles auxquelles ils et elles se confrontent, que ce soit Thomas, qui traverse une rupture amoureuse difficile, Déborah dont l'un des amis s'est suicidé ou Amadou pour qui l'entrée en classe préparatoire s'inscrit dans un parcours migratoire.

Déborah : Et quand ça s'est produit [elle fait référence au suicide de son ami], tout le reste du groupe, du coup, elles étaient sur [ville du sud-est de la France] et tout le monde l'a vécu à sa manière, mais personne n'a fait de dépression, à part moi. Donc, je ne suis pas en train de dire que tout le monde est pareil, que si j'avais été sur [ville du sud-est de la France], ça ne m'aurait pas affectée de la même manière. Personne ne peut le prédire, mais je pense que le fait de ne pas avoir été là, de ne pas avoir pu assister à l'enterrement parce que j'avais un concours blanc, de ne pas avoir été entourée à ce moment-là, ça n'a pas aidé. Et en fait, le rythme qui ne s'arrêtait jamais de la prépa et les gens autour qui ne comprenaient pas que ça ne passe pas, en fait, voilà que ça, que ça s'enlise, ça n'a pas du tout aidé. Et l'absence totale de considération des profs, Ça, c'était vraiment le pompon.

Enquêtrice : À l'égard des étudiants ou à l'égard de ta situation ?

Déborah : Les deux, complètement, les deux. Mais, je me souviens à un moment donné m'être effondrée en larmes, mais totalement, quoi, voilà, pendant, pareil, un concours blanc le samedi matin et demandant au prof de sortir en avance et qu'il me dise non. Voilà.

Enquêtrice : Parce qu'on n'a pas le droit de sortir quand on veut ?

Déborah : Non, Pas le droit de sortir. C'était, on était obligé de rester les trois heures sur quatre, ou je n'en sais rien, un truc comme ça. Et moi, voilà, je n'avais aucune envie de finir ce truc et j'avais juste envie de rentrer chez moi. J'étais en pleurs dans la salle de cours. Et il me dit : « Non, tu n'as pas le droit de sortir avant les trois heures. » Donc ça et des mails. Quand je leur ai dit que j'arrêtais la prépa, des mails, mais de leur part, j'ai reçu, ils étaient sidérés, quoi. Mais en fait, à quel moment tu es sidéré quand tu vois une élève qui n'était clairement pas bien ? Enfin, le cliché de la personne en dépression, même si la dépression prend plein plein d'aspects différents. Mais c'était moi, enfin, je me baladais, je prenais une douche une fois par semaine, j'étais tout le temps en jogging et je bouffais des, quand je mangeais, je mangeais des plats surgelés que j'achetais en quantité industrielle au [nom du supermarché] d'à côté, quoi. Je veux dire plus cliché, tu ne peux pas. Et en fait, le fait qu'ils aient été même étonnés, mais même d'autres étudiants, en fait, c'est tellement la norme, d'être une loque en prépa, qu'on ne voit même pas quand ça ne va vraiment pas, quoi. Donc ça n'a rien arrangé du tout. (Déborah, mentorée, 26 ans, master 2, service civique, association *Univsolidaire*)

Thomas : Ça a été hyper dur parce que la première année, non, du coup, enfin le début a été dur, mais après, ça allait. Deuxième année, je m'étais mis beaucoup, beaucoup de pression parce que... parce que j'étais un bon élève et que les profs, du coup, ils te mettent un peu la pression aussi et qu'à la fin de l'année, il y a le concours. Moi, je savais ce que je voulais, donc je m'en fichais complètement du reste. Donc je travaillais, mais c'est des QCM, contrôleur aérien, c'est vraiment des QCM. Donc je travaillais mes QCM. Je travaillais ce format-là et je travaillais pour ça. J'avais plutôt de très bonnes notes, mais j'étais très stressé. Très stressé.

Enquêtrice : Ça se manifestait comment ?

Thomas : [Silence] Euh, je sais pas, j'avais un zona, quand même. J'étais pas bien. Donc voilà, il y a un moment où je me rappelle, j'avais croisé un prof à la cantine et je n'étais pas bien. C'était un moment où j'avais trop de pression. Il m'avait dit : « Ça va, Thomas ? » Et puis moi, je m'étais... juste le fait qu'il me demande, ça m'avait aidé un peu [...]. Bref, moi je rate le concours, je choisis de redoubler et là, c'était la pire année de ma vie. Je me fais quitter par cette fille dont j'étais fou, qui part vivre à Paris. Moi je reste dans mon... Je faisais ma prépa

dans le même lycée dans lequel j'avais fait collège, lycée prépa. C'était ma onzième année dans ce lycée. 21 ans, chez papa et maman, en train de redoubler une année difficile où il fallait travailler encore plus avec un concours à la fin, en se faisant quitter c'était l'année... C'était l'année horrible. Vraiment, je pense que j'ai pleuré tous les soirs de toute l'année parce que c'était horrible, horrible. Mais quand même... (Thomas, mentoré, 28 ans, doctorat, entrepreneur, association *Playentreprise*)

Au cours de l'entretien, Amadou insiste à plusieurs reprises sur le « *sentiment d'isolement* » qu'il a pu ressentir en classe préparatoire et sur le « *choc culturel* » auquel il est confronté dès son arrivée en France.

Amadou : En fait, moi, ce qui me choquait vraiment, c'est surtout les préjugés des gens, en fait, sur les gens qui viennent d'Afrique.

Enquêtrice : D'accord. Vous avez entendu des choses ou dû faire face à des comportements ?

Amadou : Oui, oui, bien sûr. C'est... c'est des questions... je sais pas. C'est... Il y a beaucoup de préjugés, quoi. [Soupir.] Et ce qui m'a pas aidé aussi, je dirais, c'est... moi, j'étais le seul dans ce cas-là, en fait. Non, il n'y avait pas forcément une autre personne qui donnait une... une vision différente de l'Afrique, on va dire.

Enquêtrice : Vous êtes... vous voulez... ?

Amadou : Ce qui fait que je devais être la personne qui justifiait, et tout. [Soupir.] Ou par exemple, quand on va avoir les..., en tout cas, un thème sur l'Afrique, il y a tout le monde qui se retourne et qui te regarde, toi. Il y avait d'autres personnes avec ma couleur de peau, mais ils étaient nés en France, donc ils se dissociaient de ça.

Enquêtrice : D'accord. OK. Et donc...

Amadou : Donc c'était plus... c'était plus ça.

Enquêtrice : Et ça, c'est quelque chose auquel vous n'étiez pas du tout préparé, du coup ?

Amadou : Oui, je me disais que je souhaitais aller en France. Que, euh, en France, il y avait beaucoup de Noirs, et que... Enfin, j'ai pas... je pensais pas que, le [pays d'Afrique de l'Ouest dont il est originaire], c'était un pays qui était aussi inconnu [Soupir.] des Français. Et voilà. Mais après, c'était plus lié à l'environnement, je pense, et aussi au... à l'âge parce que, les gens, ils viennent... ils viennent... ils sortent du lycée, bon ils sont... ils sont très jeunes. Ce qui fait que, bah, ils sont... ils sont pas forcément éduqués par rapport à ce genre de sujet. Mais, toi, à ce moment-là, tu le vis pas comme ça. Tu... tu te demandes... Après, ça dépend aussi de la personnalité de chacun.

Enquêtrice : Et au sein de la classe, donc vous étiez le seul étudiant venant d'Afrique, c'est ça ?

Amadou : D'Afrique noire.

Enquêtrice : Ou en tout cas né en Afrique, en Afrique noire. OK. Et les autres élèves donc vous m'avez dit..., bon, finalement, vous n'étiez pas non plus le seul élève noir.

Amadou : Oui.

Enquêtrice : Mais ils se dissociaient quand même de votre parcours.

Amadou : De mon... de mon parcours, oui, forcément parce que, eux, enfin, ils étaient nés en Île-de-France pour la plupart. [...] Et... et du coup aussi, je vivais chez de la famille, mais c'était pas spécialement agréable non plus parce que, euh, eux aussi, pareils, ils sont nés ici, donc beaucoup de préjugés. C'est vraiment, enfin, un sentiment d'isolement, en fait, que j'ai eu pendant ces deux ans-là. Aussi du fait que les études sont très intensives, on passe du temps en bibliothèque, etc. [Soupir.] Les samedis matin, t'as des examens. Donc c'est-à-dire, t'as juste le dimanche, mais le dimanche, ça te prépare... ça te... c'est le temps aussi que tu utilises pour réviser tes cours. Donc vraiment, pendant 2 ans, tu travailles, quoi. (Amadou, mentoré, 26 ans, M2 spécialisé, sur le point de démarrer un nouvel emploi, association *Tous Égaux !*)

L'expérience de la classe préparatoire cumulée à celle de la migration (seul) et de son arrivée en France mettent ce jeune homme en difficulté, notamment d'un point de vue psychologique. Amadou évoque une santé mentale qui « *varie* » et des soins thérapeutiques pendant deux ans.

Pour résumer, les enquêté·es que nous avons rencontrés disposent d'un ensemble de ressources socio-économiques et scolaires (stabilité familiale et économique, réussite scolaire, soutien parental). Pourtant, malgré ces ressources, ces jeunes éprouvent des difficultés à exceller scolairement (notamment au sein des classes préparatoires), à trouver un stage, un emploi à la hauteur de leur diplôme. Les raisons invoquées pour entrer en mentorat se rapportent ainsi à leur volonté de résoudre ces difficultés auxquelles ils et elles se confrontent. C'est l'objet de la deuxième partie de ce chapitre.

2. Des raisons multiples d'être mentoré·e

Les pouvoirs publics évoquent très souvent l'apprentissage des codes et l'accès au réseau professionnel comme les principales raisons qui justifient l'entrée dans le mentorat. L'enquête de terrain que nous avons menée confirme l'accès au réseau comme motif principal d'entrée dans le dispositif. Néanmoins, d'autres raisons, multiples, sont également évoquées par les jeunes. La plupart du temps, elles s'inscrivent dans un projet scolaire ou professionnel et répondent à des besoins clairement formulés. Au cours des entretiens, les enquêté·es ont énoncé de manière précise leurs attentes à l'égard du dispositif soulignant ainsi leur capacité à identifier leurs difficultés. Conscient·es de leur manque, les jeunes rencontrés sollicitent le mentorat pour réussir professionnellement ou scolairement. L'entrée dans le dispositif s'effectue soit de manière spontanée à l'initiative du jeune, soit par l'intermédiaire d'un partenariat entre un établissement de l'enseignement supérieur, d'une association de mentorat ou encore de France Travail.

Quatre principales raisons sont évoquées par les jeunes pour entrer dans le dispositif :

- accéder à un réseau professionnel pour obtenir des informations sur le monde de l'entreprise ;
- accéder à un stage, à une alternance ou à un emploi ;
- être accompagné·e dans des choix d'orientation ;
- être accompagné·e pour sortir de l'isolement.

Ces raisons évoquées par les jeunes ne sont pas exclusives les unes aux autres⁵⁴, et elles évoluent au fil de la relation mentorale. Par exemple, Éric s'empare du mentorat dans un premier temps pour réussir scolairement en classe préparatoire et intégrer une école de commerce. Une fois le concours obtenu et l'entrée dans l'école assurée, ce jeune homme saisit sa mentore pour avoir accès à des stages et faire des rencontres dans le domaine professionnel qu'il souhaite intégrer.

⁵⁴ Les raisons évoquées par les enquêté·es recouvrent celles établies par l'enquête quantitative menée par l'INJEP en 2023-2024 : trouver un apprentissage (33,4 %), apprendre de nouvelles choses (32,5 %), améliorer les résultats scolaires (32,2 %), se faire aider dans le choix de vos études (30,9 %), avoir davantage confiance en soi (25,8 %).

2.1 Accéder à un réseau professionnel pour obtenir des informations sur le monde de l'entreprise

Les attentes d'Amin, d'Éric et ou de Laurene portent principalement sur l'accès à un réseau professionnel et à une vision concrète du monde de l'entreprise, notamment dans des secteurs qu'ils et elle ne connaissent pas. Ces trois enquêté-es ne partagent pas la même condition sociale. Si Amin et Éric sont issus des classes populaires stabilisées, Laurene est quant à elle issue d'un milieu social privilégié dans son pays d'origine situé en Afrique de l'Ouest.

En effet, les parents d'Amin et Éric exercent des emplois subalternes (femme de ménage, assistante maternelle, électricien dans un hôtel, fonctionnaire municipal), qui ne permettent pas une connaissance des métiers qualifiés et de celles et ceux qui les exercent. Ils et elles sont faiblement diplômé-es et n'ont pas fait d'études supérieures. De ce fait, ils ne disposent pas non plus d'un réseau qu'ils auraient pu se constituer au moment des études supérieures, comme les sortant-es de grandes écoles. Quant à Laurene, si ces parents exercent des emplois rémunérateurs au pays (son père est journaliste et sa mère est professeure), ils manquent de capital social en France.

En intégrant le mentorat, ces trois jeunes tentent de combler ce manque.

« C'est lors de la première année de classe préparatoire. [...] Étant donné que notre filière compte beaucoup de personnes issues d'un milieu social plus défavorisé, Tous Égaux ! est venu faire cette présentation et pour mémoire, je me rappelle que les boursiers étaient prioritaires pour postuler au programme et c'est comme ça que j'ai pu adhérer à cette association [...] Oui, ce qui m'a convaincu, c'était qu'ils pouvaient mettre « à notre disposition » un mentor pour qu'il puisse affiner un peu notre projet professionnel. À ce moment-là, j'étais encore plus dans le flou qu'aujourd'hui. Aujourd'hui, ça va, je sais à peu près dans quel domaine je veux travailler, même si ce n'est pas clair encore. Du coup, il y a cette raison. Il y a la raison aussi que ceux qui viennent de prépas parisiennes ou d'autres prépas assez connues, ils ont déjà un réseau important de par leur position sociale et leurs bagages culturels. Du coup, ils ont pas mal de réseaux et ils savent comment faire, en tout cas. Nous, les personnes de milieux défavorisés, on n'a pas forcément des contacts de grandes entreprises ou ce genre de choses. Du coup, je me suis dit que ça peut être aussi une bonne opportunité et voilà, c'est vraiment les deux raisons qui m'ont poussé à rallier l'association ». (Amin, mentoré, 20 ans, bac technologique, première année d'une grande école de commerce, association *Tous Égaux !*)

Il est intéressant de noter que, dans cet extrait d'entretien, Amin se reconnaît dans un « nous » qu'il associe « aux personnes de milieu défavorisé » et se construit en opposition à un « eux » « ceux qui viennent de prépas » issus de milieux qui disposent d'« un réseau important ». Amin exprime ainsi à sa manière l'opposition classique, décrite par Richard Hoggart, des classes populaires entre « eux » et « nous », lesquels « doivent l'essentiel de leur cohésion à leur pouvoir d'exclusion, c'est-à-dire au sentiment de différence attaché à ceux qui ne sont pas " nous " » (Hoggart, 1970, p. 117). À la différence des personnes issues des classes populaires étudiées par Hoggart dans *La culture du pauvre*, Amin est décidé à franchir la frontière sociale qui sépare les deux groupes et à s'émanciper de son milieu d'origine. De la même manière, Éric associe ses difficultés d'accéder à un réseau professionnel à ses origines sociales populaires.

« Je voulais savoir à quoi ressemble vraiment ce monde d'entreprise. Parce que je n'avais aucun contact. Je suis extrêmement reconnaissant à Tous Égaux !, du coup, parce que je n'ai aucun contact à part Madame Andrea, dans le monde, pas corporatiste, mais business. Ma mère est femme de ménage et mon père était aux chantiers, mais comme c'est dur, maintenant, il est technicien en hôtellerie. Il n'y a aucun moyen de se former en contact réel dans le business et grâce à Tous Égaux, j'ai vraiment pu entrer en relation avec des personnes là où je pensais accéder. » (Éric, mentoré, 19 ans, bac technologique, en première année d'une école de management, association *Tous Égaux !*)

Laurene, tout comme Éric et Amin, mobilise sa mentore afin d'avoir une connaissance concrète du domaine professionnel dans lequel elle se projette.

Enquêtrice : Et toi, qu'est-ce que tu cherchais là-dedans en fait ?

Laurene : En vrai, comme je savais pas trop dans quel domaine je voulais travailler – je savais, mais j'étais pas sûre – je me suis dit que ça allait être bien d'avoir l'avis de quelqu'un qui voyait déjà juste dans le marketing, dans le retail [vente au détail], savoir un peu comment ça se passe, et discuter aussi, parce qu'après, même si j'étais sûre, je me dis : on n'a jamais une bonne vision des choses tant qu'on n'est pas dedans, donc il vaut mieux avoir l'avis de quelqu'un qui travaille dedans, c'était pour ça que moi je voulais être mentorée.

Enquêtrice : En dehors de ta mentore, tu connais des gens qui travaillent dans les domaines qui te plaisent ?

Laurene : Aujourd'hui, avec l'alternance, des gens que j'ai rencontrés, je dirais oui, mais avant le mentorat, non, j'en connaissais pas. (Laurene, mentorée, 23 ans, étudiante en M2 dans une école de e-commerce privée, association *Inserpop*)

Une autre raison est souvent évoquée pour entrer dans le dispositif, il s'agit de l'accès à un stage, une alternance ou un emploi, qui relèvent pour les jeunes que nous avons rencontrés d'un parcours du combattant.

2.2 Accéder à un stage, à une alternance ou à un emploi

En effet, une partie des mentoré·es rencontrés·es ont exprimé à plusieurs reprises les difficultés rencontrées dans la recherche d'un stage, d'une alternance ou d'un emploi. Ces difficultés sont souvent sources d'une grande incertitude qui engendre du stress. Lilian-Timothée (22 ans, étudiant en BTS, Mentorat.net) délimite clairement son besoin concernant son mentor : « *Qu'il m'aide à trouver une alternance [...] J'étais tellement dans la panique de ne pas trouver, je prenais tout ce que je voyais.* »

Déborah, une jeune femme âgée de 26 ans, issue des « petites » classes supérieures raconte – une fois diplômée d'un master – être « *un peu perdue* » dans la manière de rechercher un emploi : « *En fait, le premier problème que je lui ai dit, c'est : « Je n'arrive pas à savoir comment me vendre lors d'un entretien. »*

Quant à Jimmy, il se tourne vers le mentorat pour se donner les chances de décrocher un stage dans le domaine bancaire. Enfant d'immigrés asiatiques, il excelle à l'école et assure des revenus économiques réguliers pour financer ses études et son logement en travaillant dans une grande enseigne de supermarché. Alors que le stage doit avoir lieu entre juin et septembre de l'année suivante, Jimmy anticipe sa recherche, conscient des difficultés.

Jimmy : En fait, je suis en banque/finance. C'est un milieu assez fermé et du coup, pour avoir des stages, par exemple, c'était assez compliqué, il fallait avoir des connexions dans ce milieu. Du coup, j'ai vu cette opportunité et je me suis inscrit dans le mentorat. [...] Comme je suis en L3 et que c'est en banque/finance, vraiment, les entreprises, les banques acceptent plutôt les masters et des stages d'une durée de six mois et moi, je suis en L3, je dois faire un stage de quatre mois. Du coup, c'est plutôt difficile pour moi de trouver un stage.

Enquêtrice : Par le biais de ta formation et de ton master, ils aident aussi les étudiants à trouver ?

Jimmy : Il y a un réseau, normalement, des anciens. Généralement, c'est pour les masters. Généralement, en L3, le stage est optionnel, mais c'est vraiment conseillé de le faire. Du coup, j'y tiens vraiment, de le faire [...] En finance, il faut avoir le maximum d'expériences, découvrir quels secteurs. Par exemple, la finance d'entreprise ou la finance de marché. Du coup, il faut vraiment le découvrir et avoir une ligne droite pour

s'insérer professionnellement après la formation. (Jimmy, mentoré, 20 ans, étudiant en L3, association *Mentorat.net*)

Une troisième raison s'ajoute à celles déjà évoquées par les enquêté-es pour entrer dans le mentorat. Il s'agit d'être accompagné-e dans leur choix d'orientation, certain-es exprimant des difficultés à se repérer au sein du système éducatif et des propositions de formation.

2.3 Être accompagné-e dans l'accès à l'enseignement supérieur

Parmi les jeunes qui sollicitent le mentorat afin de trouver une aide dans leur choix d'orientation, on retrouve notamment de jeunes migrant-es. Rappelons qu'il s'agit dans notre enquête de jeunes né-es en Afrique de l'Ouest et subsaharienne issu-es de milieux plutôt doté-es se rapportant à « la petite bourgeoisie » (Mahut, 2017). Ils et elles ont migré en France dans l'objectif de poursuivre des études supérieures. Ces parcours migratoires analysés à l'échelle des trajectoires individuelles s'observent également à un niveau macrosociologique. En effet, en 2022-2023, on compte 412 000 d'étudiant-es de nationalité étrangère inscrites en France (Campus France, 2024). En 2024, les cinq premiers pays d'origine des étudiant-es accueilli-es en France sont le Maroc, l'Algérie, la Chine, l'Italie et le Sénégal. Entre 2017 et 2022 « ce sont les universités qui accueillent la grande majorité des étudiants de nationalité étrangère (64 %), suivies des écoles de commerce (14 %) et des écoles d'ingénieurs. Si les effectifs d'étudiants étrangers progressent dans l'ensemble des types d'établissements, les écoles de commerce connaissent une croissance plus marquée, avec un bond de 80 % sur 5 ans. » (*ibid.*, p.7).

En ce qui concerne les jeunes migrant-es de notre enquête, la poursuite d'études à l'étranger est un privilège, signe d'une condition aisée au pays. Néanmoins, ils et elles n'ont pas une très bonne connaissance des formations proposées par le système éducatif français, de la « valeur » des établissements ainsi que des procédures de sélection. Ce manque de connaissance les oblige à opérer des choix qui se réalisent en consultant simplement les sites internet des établissements

« Quand je suis venue ici, j'ai eu à contacter [ma cousine], elle m'a fait visiter un peu la ville. Après, elle m'a demandé ce que je voulais faire et je lui ai dit que pour le moment, je veux continuer mes études. Elle m'a dit : "D'accord. Maintenant, on va faire un truc, on va aller sur Internet, on va voir." Vu que je n'ai pas pu faire Parcoursup, il ne me restait plus que les écoles privées. Elle m'a dit : "Il y en a, tu vas payer et moi, je peux t'aider, mais il y en a d'autres aussi, tu as la possibilité de faire de l'alternance." [...] Après, je suis allée sur Google, j'ai recherché des écoles et tout. J'ai postulé à trois [...]. En recherchant sur Google, j'ai vu l'Institut Inom de l'école et j'ai regardé les avis, ça m'a convaincue, donc j'ai postulé là-bas. » (Maimouna, mentorée, 21 ans, étudiante dans une école de commerce privée logistique/transport, association *Mentorat.net*)

Maimouna a forgé son appréciation à partir des commentaires et appréciations d'internautes. De la même manière, Laurene, quant à elle, a choisi une université française depuis son pays d'Afrique de l'Ouest sans avoir consulté aucun-e professionnel-le de l'orientation ni avis d'autres étudiant-es. Elle a passé toute son enfance dans une capitale de l'Afrique de l'Ouest, où elle a fréquenté les écoles françaises. Titulaire d'un baccalauréat sciences économiques et sociales avec mention assez bien, elle obtient son premier choix dans Parcoursup. Elle et sa famille ne connaissent pas bien l'offre de formation en France et se sont « naturellement » tournées vers l'Université, qu'elles se représentent comme une institution de formation de grande qualité, gage d'une insertion réussie. Laurene est issue d'un milieu qu'elle qualifie d'« aisé ». Son père, retraité, était journaliste et a suivi des études dans une université française, et sa mère est professeure. Elle a un grand frère qui a également poursuivi ses études en France et qui travaille dans le secteur du BTP en Afrique de l'Ouest après avoir obtenu un diplôme d'ingénieur des Ponts et chaussées.

Elle a eu connaissance de l'école de commerce dans laquelle elle étudie en fréquentant plusieurs salons d'étudiant·es. Au moment de l'enquête, elle est étudiante dans un M2 intitulé « digital business et e-commerce » dans une école de commerce privée. Elle réalise son alternance au sein d'un grand groupe bancaire français.

Enquêtrice : Comment on choisit quand on est en terminale dans un lycée français ?

Laurene : Parce que les parents, ils ont pas forcément la même vue sur les facs que les parents d'ici. Donc nous, c'était à base de Google : c'était vraiment tu regardes sur Google. Mon père, lui, il a fait la fac à [ville du Sud de la France], donc tout ce qui était facs parisiennes, il connaissait pas, en plus c'est pas le même domaine, donc moi on regardait éco-gestion, les facs. Et [ville francilienne], ça ressortait assez bien, tu regardes les commentaires. Nous, c'était à base de Google, ou d'avis : t'as un tel qui te dit « moi, j'ai fait ça ». C'est comme ça qu'on a rempli Parcoursup.

Enquêtrice : C'était ton premier choix ?

Laurene : C'était mon premier choix, oui. Les autres, je m'en rappelle plus, mais oui, je sais que c'était mon premier choix, parce que c'était à 40 minutes de chez mon frère ; c'est dans les [nom du département francilien]. [...] Mon père, il voulait pas trop parce qu'il savait qu'il y avait trop d'étudiants à Nanterre.

Enquêtrice : C'était une trop grosse fac, c'est ça ?

Laurene : Trop grosse fac, et là-bas, à [ville francilienne], c'était vraiment plus petit : dans la promo, on n'était vraiment pas nombreux, ce qui fait que ça allait être plus facile pour moi de m'adapter. Sauf que ça n'a pas été le cas, mais bon ! c'est comme ça que le choix a été fait. Mais là-bas, le parcours, vraiment dans la tête de tout le monde, comme tout le monde fait ça, tout le monde fait licence, master, et peut-être plus, donc pour les parents c'est vraiment : t'as ton bac, tu fais 3 ans, ensuite tu fais 2 ans et peut-être, si tu veux, un peu plus. Par exemple, il y a des BTS, des IAE [Instituts d'Administration des Entreprises]... il y a tellement de choix, tu peux faire plein de choses. [...] C'est pour ça que je te disais : il y a plein de choses, si j'avais su, que j'aurais pas forcément fait ça. (Laurene, mentorée, 23 ans, étudiante en M1 dans une école de commerce privée, association *Inserpop*)

Elle suit deux années d'enseignement en AES (Administration Économique et Sociale) au sein d'une université francilienne. À la fac, elle se sent « *perdue* » et elle cherche à se réorienter. Pour réfléchir à une bifurcation, elle participe à plusieurs salons d'étudiant·es et choisit d'intégrer une école de commerce, dont le diplôme est reconnu par l'État, mais qui se situe dans le bas du classement de ce type d'écoles.

Enquêtrice : Comment tu as eu connaissance de l'école dans laquelle t'es aujourd'hui ?

Laurene : Par encore le salon. Je suis allée au salon de l'Étudiant encore une fois – parce que moi, à chaque fois que je cherche, je me dis : bon, il y a des salons, il y a des choses. Donc je suis allée au salon, et de base, c'était même pas pour cette école-là que j'avais un penchant, c'était pour l'****, c'est une école, et en fait quand j'ai passé un test c'était un test pour 3 écoles à la fois, tu pouvais choisir 3 écoles, dont l'école où je suis. J'ai choisi l'*** et l'****, j'ai fait les tests pour les deux, et après il y avait une journée rencontres, l'entretien oral, donc je fais l'entretien oral de l'*** ; c'était bien aussi, mais là-bas, en fait, j'ai plus échangé avec des étudiants qu'avec le corps de l'administration ou des enseignants. Après je suis allée à l'**** et là-bas j'ai échangé à la fois avec les étudiants et le corps enseignant, qui me semblait plus impliqué dans l'intégration des nouveaux. Et ça, ça a été beaucoup déterminant parce que je me suis dit : bon, on vient pas que pour se faire des amis. C'est comme ça que j'ai choisi l'autre. Et pour l'instant, ça va. Je me disais : grande école, ça va être bien. (Laurene, mentorée, 23 ans, étudiante en M1 dans une école de commerce privée, association *Inserpop*)

Le parcours de Laurene et le rôle que joue le salon de l'Étudiant sont essentiels pour comprendre son entrée « *déçue* » dans l'enseignement supérieur. Ils renvoient aux travaux d'Anne-Claudine Oller, Jessica Pothet et Agnès Van Zanten sur les processus de cadrage des choix étudiants dans les salons de l'enseignement supérieur (2022), salons principalement financés par des acteurs du secteur marchand. Ces derniers sont appréhendés comme des « dispositifs où certaines dimensions associées à la

transition vers l'enseignement supérieur sont manipulées pour altérer la perception et influencer sur les choix des visiteurs ». C'est au cours d'un salon que l'orientation de Laurene s'est décidée. À cette occasion, elle effectue une série de tests qui déterminent l'école correspondant le mieux à son profil et à ses attentes. Elle réalise ses tests après avoir échangé avec des « ambassadeurs d'école » qui participent à la promotion de l'école et ont pour principale mission d'« enchanter » (Oller *et al.*, 2022) les jeunes à la recherche d'une formation. Les trois autrices montrent d'ailleurs que tous les jeunes ne s'emparent pas de ces salons de la même façon : « Pris par la main par leurs parents, les jeunes des classes supérieures en font un usage critique et instrumental, notamment pour amorcer leur réflexion sur leurs choix d'études. En revanche, le manque de familiarité avec l'enseignement supérieur, la difficulté à décrypter les messages publicitaires, mais aussi le sentiment qu'éprouvent beaucoup des jeunes des classes populaires et des petites classes moyennes d'être à la fois peu accompagnés dans l'élaboration de leurs projets d'études et de ne recevoir que des messages négatifs de la part de leurs enseignants comme de la plateforme Parcoursup (Frouillou *et al.*, *op. cit.*), les rendent très perméables à l'influence de ces acteurs marchands » (Oller *et al.*, 2022). En ce qui concerne Laurene, son choix s'effectue au cours d'un de ses salons, un choix qu'elle va regretter par la suite. Ses premières expériences professionnelles – via des stages réalisés au cours de sa formation – sont déterminantes. Elle réalise qu'elle n'a pas fait les « bons » choix, que son diplôme n'a pas la même valeur que ceux obtenus au sein de grandes écoles, dont elles découvrent les noms et réputations une fois installée en France. Elle apprend donc les règles du jeu en cours de route. Le mentorat vient tenter de réajuster la formation et d'orienter Laurene vers des formations reconnues.

Laurene : Quand j'ai commencé à travailler, je me suis encore rendu compte d'une chose : là, par exemple, quand je travaille à [grande banque française], en banque d'investissement, toutes les personnes autour de moi, ils viennent tous d'HEC, ESSEC...je me dis c'est quand même bizarre ! Les gens qui ont vont à la fac, ils sont où ? Je me pose la question, encore une fois. Et donc je regarde, je cherche et même je demande à mes amis autour de moi. J'ai un ami qui, lui, était à la fac de Lyon : il a fait la fac, je sais plus laquelle, et là il a fait son master à l'EM [école de management] Lyon et il m'explique comment il fait rien, mais on le contacte parce que c'est un alumni [ancien élève] de Lyon. On lui dit : « Waouh, Lyon, eh bien, écoute, on a un poste ici. » On voit qu'il y a une différence quand même entre le top et les écoles normales. Donc c'est pour ça que je réfléchis encore à me dire hum, je peux quand même faire un master spécialisé.

Enquêtrice : C'est dans l'idée d'avoir ça sur le CV en fait ? C'est un cachet ?

Laurene : Oui. Oui, c'est vraiment un cachet. Tu achètes plus le nom que la formation, parce que la formation je pense pas qu'elle soit hyper différente d'une école à une autre. Mais c'est vraiment que tu achètes le nom, tu achètes le réseau et tout ce qui s'ensuit.

Enquêtrice : Depuis ce moment-là, tu mets de côté, c'est ça ?

Laurene : Oui, en vrai, comme je te disais, c'était depuis ma rencontre avec [ma mentore], mais je savais même pas les enjeux, je pense que je n'avais même pas réalisé à quel point ça pouvait être déterminant. (Lauren, mentorée, 23 ans, étudiante en M1 dans une école de commerce privée, association *Inserpop*)

Lauren se saisit alors de la relation mentorale pour tenter de rattraper « cette erreur d'aiguillage », une erreur induite par un manque de connaissance du milieu éducatif français et de sa complexité.

Que ce soit le parcours de Maimouna ou de Lauren, ils donnent à voir un problème public, celui de la transition des jeunes du secondaire vers le supérieur et de la privatisation progressive de l'enseignement supérieur (*ibid.*, 2022).

2.4 Être accompagné-e par une personne d'expérience et sortir de l'isolement

La volonté de sortir de l'isolement, d'être accompagné-e par une personne d'expérience a été plus particulièrement évoquée par les jeunes entrepreneur·ses du fait de leur situation qui consiste à créer une entreprise. Ils et elles représentent les jeunes les plus doté·es scolairement et économiquement de notre population d'enquête. Ainsi comme Justine, Anne-Claire ou Thomas, elles et ils sont fortement diplômé·es et issu·es des classes moyennes supérieures et classes supérieures.

En ce qui concerne Justine, deux mois après s'être lancée dans l'entrepreneuriat, elle ressent le besoin d'être accompagnée par une personne qui « *prenne le temps de discuter avec elle* ».

Justine : Moi, j'ai ressenti le besoin d'avoir un mentor assez vite quand même. En gros, j'ai démarré vraiment dans l'activité d'entrepreneur en septembre 2021 et déjà arrivée en novembre 2021, j'ai senti ce besoin [sourir]. Je me sentais seule, mais pas... J'étais beaucoup entourée, je m'étais beaucoup entourée d'entrepreneurs, etc., avec qui je pouvais échanger, mais je sentais qu'il me manquait quelqu'un qui me suive, qui connaisse mon activité, qui prenne le temps de discuter avec moi, de comprendre et avec qui, du coup, je peux échanger. En fait, je sentais ce côté : oui, il y a d'autres personnes avec qui je peux en discuter, mais c'est comme s'ils chopaient l'histoire en cours de route. En fait, il vous manque les trois-quarts des informations et je ne sais même pas vous les expliquer. C'est compliqué pour vous de m'aider parce qu'il vous manque trop d'informations. C'est un peu comme ça que l'envie d'avoir un mentor m'est venue. Je me suis dit que j'avais besoin de ça.

Enquêtrice : Entre novembre 2021 et la mise en relation avec votre mentor en mars ou avril 2022, du coup, comment vous vous débrouillez pour monter votre activité ?

Justine : Je continue à faire comme je fais. J'avance, je vais chercher des infos, des clients. J'essaye, je fais, des fois, je me trompe et je recommence, etc. Au final, j'avance. C'est juste qu'il y a eu des périodes très stressantes et pas très agréables. Du coup, j'ai réussi à surmonter, mais je sais très bien qu'à ce moment-là, avoir quelqu'un sur qui s'appuyer, avec qui échanger, je pense que ça permet d'aller plus vite et surtout d'avancer plus sereinement. Avant, j'avançais quand même, mais ce n'était pas toujours très agréable. (Justine, mentorée, 27 ans, master 2, photographe indépendante, association *Playentreprise*.)

Anne-Claire : Ce qui m'a amené à solliciter un mentor, c'est que j'ai décidé de monter mon entreprise juste après mes études, donc je me lançais un petit peu dans l'inconnu. Les expériences professionnelles que j'ai eues avant, c'était seulement des stages, jamais d'expériences professionnelles concrètes en entreprise. C'est pour ça que je voulais un mentor, c'était pour avoir quelqu'un pour me conseiller, m'aider, qui avait déjà eu beaucoup d'expérience professionnelle, qui avait, lui, déjà monté sa structure, comme moi, je me jetais un peu dans le vide. (Anne-Claire, mentorée, 25 ans, diplôme d'ingénieure, entrepreneuse, vacataire dans une école, association *Playentreprise*)

Thomas : Du coup, moi, je me suis lancé dans l'entrepreneuriat après mon doctorat. Je l'ai terminé en mars 2021 et du coup, j'ai une première expérience entrepreneuriale en début 2021, qui s'est terminée assez rapidement. Et puis après, en août 2021, je me suis lancé tout seul dans une nouvelle activité qui est celle que l'on continue à faire aujourd'hui. Du coup, j'étais tout seul. Vraiment, je me suis dit, avec la première expérience que j'avais eue, ça m'avait donné la confiance suffisante pour me dire que j'étais capable de le faire. Mais je n'avais pas forcément réalisé à quel point, assez rapidement, ça allait devenir très, très solitaire et très dur, quoi. Enfin, moi, tous les matins, je me lève, je suis assis là, j'étais comme un gland dans mon ordi, enfin c'était ça. En travaillant tout seul, c'est dur, quoi... Du coup, je n'ai jamais imaginé construire cette, cette société tout seul, du coup, je cherchais un ou une associé·e. Et... mais bon, c'est quand même une relation assez..., qui prend du temps à construire et qui demande d'être..., de trouver la bonne personne comme une relation amoureuse. [...] Et j'avais entendu parler de Playentreprise par un copain qui, je ne sais pas comment il en avait entendu parler. [...] Du coup, ça m'a tout de suite parlé. Le côté euh, ben ce qu'ils mettaient en avant le côté avoir quelqu'un qui a de l'expérience, qui est passé par ces chemins-là, par lesquels moi je suis en train de passer et que c'est un accompagnement de l'entrepreneur, pas du projet. [...] Moi, j'étais vraiment dans une période où c'était dur, enfin j'essayais vraiment de me motiver, mais quand on est tout seul... J'ai

quand même le côté un peu scolaire ou..., je ne sais pas si, j'appelle ça scolaire, je ne sais pas si c'est le bon mot, mais où j'avais besoin d'être redevable envers quelqu'un. Sinon ça ne me motive pas. (Thomas, mentoré, 28 ans, docteur en sciences, entrepreneur, association *Playentreprise*.)

L'absence de réseau, les difficultés pour obtenir un emploi, un stage ou une alternance sont apparues plus marquées chez les jeunes issus-es des classes populaires et moyennes que chez les jeunes issus-es des classes supérieures. Ces dernières engagées dans un projet de création d'entreprise ont davantage évoqué la solitude et le besoin d'être accompagné-e par une personne expérimentée, sans identifier le manque de réseau comme un frein.

Si ces propos ne peuvent pas être généralisables du fait de la taille de notre population d'enquête, ils invitent à émettre des hypothèses concernant le lien entre les origines sociales des mentoré-es et leurs attentes vis-à-vis du dispositif.

Revenir sur les raisons d'entrée dans le dispositif permet de mieux qualifier les conditions de vie des jeunes mentoré-es ainsi que les difficultés auxquelles ils et elles se confrontent.

3. Que disent les raisons invoquées par les jeunes de leurs difficultés ?

Les raisons évoquées par les jeunes traduisent la manière dont ils et elles ont intériorisé la nécessité de travailler leur « employabilité ». Elles montrent ainsi une volonté de maîtriser les règles du système scolaire ou du marché du travail en établissant des projets (scolaires et professionnels) et en se fixant des objectifs. Certaines enquêté-es, dont Amin, ont une maîtrise parfaite des enjeux et des inégalités sociales qui traversent le marché du travail et le milieu scolaire, notamment des procédures de sélection à l'entrée des grandes écoles. Nous reviendrons ultérieurement sur ce cas, car il donne à voir la manière dont la relation mentorale est traversée par des enjeux liés à la lutte contre les inégalités sociales.

3.1 Des jeunes qui travaillent leur « employabilité »

Alors qu'on a tendance à présenter les jeunes mentoré-es comme dépourvu-es des codes sociaux pour intégrer le marché du travail ou le marché scolaire, le cas de Laurene illustre ce manque de maîtrise des codes qui régissent l'entrée dans les écoles de commerce. Son manque de connaissance de la valeur des écoles de commerce sur le marché éducatif fait qu'elle entre dans une école privée dont elle regrette le choix par la suite, une école qui ne tient pas ses promesses en matière d'insertion professionnelle, car peu reconnue dans le secteur. Mais c'est loin d'être le cas de tous les jeunes qui, pour une part d'entre elles et eux, montrent qu'ils et elles maîtrisent certaines règles du jeu en anticipant leurs manques. Jimmy fait ainsi preuve d'anticipation en sollicitant le mentorat pour trouver un stage qu'il sait difficile à obtenir en raison de son manque de connaissance du milieu visé. Bintou a identifié ses difficultés à organiser son travail au moment où elle entame des études supérieures de comptabilité. Éric, quant à lui, a conscience que la faiblesse du capital relationnel dont il dispose entrave son insertion professionnelle dans le monde de la grande entreprise.

Se fixer des objectifs, trouver un stage, intégrer une grande école, élaborer un projet professionnel, identifier les manques et difficultés au regard de sa situation sociale, scolaire et professionnelle, solliciter une aide pour y remédier sont autant de capacités et de compétences dont font preuve les enquêté-es (à l'exception de Vivien) et qui témoignent de leur volonté de réussir, d'être compétitif-ves, de trouver un

emploi ou d'entrer dans une formation à la hauteur de leurs attentes. Cette enquête – comme d'autres – montre à quel point ils et elles ont intériorisé l'injonction à travailler leur employabilité, « présentée avant tout comme une propriété individuelle » (Tiffon *et al.*, 2017, p. 11). Selon Jean-Marie Peretti, l'employabilité se définit comme la « probabilité plus ou moins élevée que peut avoir une personne à la recherche d'un emploi d'en trouver un, l'attractivité d'une personne sur le marché du travail et la capacité d'une personne à se maintenir en état de conserver son emploi ou d'en trouver un autre rapidement, dans ou hors métier de l'entreprise » (Peretti, 2011)⁵⁵. Alors que certain-es enquêté-es n'ont pas encore quitté le système scolaire ou que d'autres ne sont qu'au début de leur vie active, ils et elles ont intégré que chacun-e doit agir pour être diplômé-e, expérimenté-e (au moyen de stages, de « petits » boulots, de « services civiques » ou d'actions bénévoles), pour adopter les « bonnes conduites » (langagières, vestimentaires, gestuelles), être conforme, disponible, flexible... pour mériter d'entrer dans une grande école, de trouver un stage, une alternance ou un emploi (Couronné, 2019). Leur socialisation de jeune adulte s'opère dans un contexte qui fait endosser à chacun-e la responsabilité des difficultés et de la réussite de son parcours d'insertion et de son « employabilité » en tant qu'individu, ce qui « entérine le fait que ce sont les individus qui doivent s'adapter au marché et non l'inverse » (Provost, 1989, p. 80-81). En ce sens, le cas d'Amin mérite d'être développé car il montre à quel point ce jeune homme a compris les inégalités sociales.

3.2 Amin, un jeune qui a compris les codes

Le cas d'Amin mérite d'être présenté dans le détail, car il appelle à inverser le raisonnement sur lequel reposent la relation mentorale et le dispositif. Si les concepteurs et conceptrices du mentorat postulent que les jeunes des classes populaires n'auraient pas toujours les codes pour réussir professionnellement et scolairement, nos résultats invitent à nuancer ce propos. Notre parti pris qui consiste à appréhender le mentorat comme une relation entre deux conditions sociales a pour originalité de pouvoir saisir de manière fine les éventuels décalages entre les visions du monde des mentor-es et celles des jeunes mentoré-es. Le binôme constitué d'Amin (mentoré) et de Megan (mentore) est assez saisissant de ce point de vue, ce qui ne signifie pas que ni l'un-e ni l'autre n'aient retiré des bénéfices de cette relation. Au contraire, Amin exprime au cours de notre entretien une reconnaissance envers sa mentore. Il se projette lui-même comme mentor dans l'avenir. Quant à Megan, elle considère Amin comme un jeune brillant, autonome et motivé.

Amin, âgé de 20 ans, est étudiant en première année d'une école de commerce prestigieuse. Il est issu des classes populaires précarisées, seul son père travaille en tant qu'intérimaire et sa mère est au foyer. Cette dernière est algérienne et a un niveau baccalauréat, son père français est issu de l'immigration algérienne. Titulaire d'un BTS, il a longtemps été dessinateur industriel. Après avoir entrepris de diriger une entreprise en tant que grossiste de vêtements, il est aujourd'hui « *intérimaire* » et « *change tout le temps de métier* ». Avec sa famille, il a grandi dans logement social situé dans un grand ensemble de la banlieue d'une ville du sud-est de la France.

« C'est un peu une image stéréotypée qu'on a, mais sinon, je n'ai jamais vraiment eu de problème là-bas et ça s'est très bien passé aussi. C'est sûr qu'en voyant ce que sont devenues certaines personnes que je connaissais lorsque j'étais petit, ce n'était peut-être pas le meilleur endroit pour grandir. » (Amin, mentoré, 20 ans, étudiant première année d'une grande école de commerce, association *Tous Égaux* !)

Par la suite, sa famille déménage dans un logement social plus grand et situé au sein d'une commune « *plus tranquille* » pour reprendre ses mots. Amin a plusieurs frères et sœurs, son petit frère a été

⁵⁵ Cette citation est tirée de l'ouvrage coordonné par Guillaume Tiffon *et al.*, 2017, p. 11.

gravement malade ce qui a nécessité la présence de sa mère à l'hôpital pendant plusieurs mois. Sa famille n'a pas les moyens de payer les frais de scolarité de son école de commerce prestigieuse qui s'élèvent à 40 000 euros pour l'ensemble du parcours (tarif boursier). Amin travaille dès son plus jeune âge l'été et le dimanche sur les marchés avec son oncle. Il vend des vêtements de sport et gagne 40 euros par marché. Par ailleurs, il a été magasinier. Côté scolarité, il est titulaire d'un baccalauréat technologique qu'il a obtenu avec mention très bien. Il avait refusé l'orientation en section sciences économiques et sociales car il « *fuit les maths* ». Pendant l'entretien, il évoque un oncle ingénieur qui a cependant pu l'aider pour les maths, de même qu'un ami (« *je n'avais pas les moyens de me payer des cours particuliers* »). C'est par l'intermédiaire d'un enseignant qu'il est entré dans une classe préparatoire dédiée aux titulaires d'un bac technologique.

Megan, sa mentore, occupe un emploi à responsabilité au sein d'une grande enseigne de bricolage. Elle est issue des classes supérieures, et ses deux parents ont, comme elle, étudié au sein d'écoles de commerce reconnues et exercent des emplois à responsabilité. Elle a obtenu un baccalauréat général avec mention assez bien et intégré une classe préparatoire. Elle explique qu'elle a dû se « *chercher* » professionnellement à la suite des études.

« On a beau faire des écoles, des études, puis là, c'est en école de commerce, [quand on travaille] on est très loin de la réalité, et j'ai eu beaucoup de mal à trouver ma voie. Et ça a été vraiment difficile pour moi. Puis, du coup, ça a perduré après dans le temps, parce qu'une fois qu'on s'oriente quelque part, c'est compliqué de changer, en plus en France. » (Megan, mentore, 34 ans, diplômée d'une grande école de commerce, responsable client dans une grande enseigne de bricolage, association *Tous Égaux* !)

Influencée par l'expérience associative de sa mère, Megan intègre *Tous Égaux* ! car elle se dit « *sensible* » à la lutte contre les inégalités sociales.

« De base, je suis très touchée aussi par, par ces jeunes, voilà, du milieu populaire dans les banlieues. Moi, j'habite dans le 95, pas loin du 93. Voilà, je sais que c'est compliqué de partir de ces milieux-là. On n'a pas les codes, on n'a pas forcément la bonne façon de s'exprimer. On n'a pas les contacts, on n'a pas le réseau, enfin, je pense que, et finalement, le mentorat, c'est pas, euh, ça ne demande pas énormément de temps. Surtout créer du lien et puis, voilà, mettre la personne en contact avec son réseau. Moi, c'est comme ça que je le perçois. » (Megan, mentore, 34 ans, diplômée d'une grande école de commerce, responsable client dans une grande enseigne de bricolage, association *Tous Égaux* !)

Avec Amin, elle a des échanges réguliers au téléphone. Elle met à profit son réseau auprès de son mentoré pour qu'il puisse trouver des stages et affiner son projet professionnel qu'elle qualifie de « *flou* » au moment où elle le rencontre. Elle reprend son CV, car « *l'élève a l'habitude, l'élève en reçoit beaucoup* ». Elle considère qu'Amin a besoin d'acquérir une connaissance concrète de l'entreprise. Au cours de l'entretien, elle revient sur plusieurs éléments sur lesquels elle considère avoir accompagné Amin : l'accès à un réseau professionnel, la confiance en soi, la manière de se présenter. Cette jeune femme le perçoit comme un « *gros bosseur* », « *quelqu'un d'humble* ». Au moment de l'enquête de terrain, il et elle ont échangé à distance, entretenant le projet de se « *voir en vrai* ». Si les perceptions du mentoré et de sa mentore se rejoignent sur la relation établie entre eux, notamment sur les difficultés ressenties par Amin, ses attentes, sur les actions concrètes mises en place par Megan pour l'aider, nous avons noté toutefois un point de désaccord entre les deux parties. Avec sa mentore, Amin prépare les entretiens de sélection pour entrer en école de commerce. Concrètement, Megan lui prodigue toute une série de conseils sur la présentation de soi et elle estime qu'il doit assumer son parcours et ses origines sociales modestes. Amin pense le contraire et décide de « *préparer ses petits mensonges* ».

Amin : [Megan], elle m'a surtout donné des conseils. Après, la préparation, je l'ai surtout fait seul parce qu'elle m'avait conseillé de ne pas mentir.

Enquêtrice : Et vous, vous avez quand même décidé de mentir ?

Amin : J'ai l'impression que c'est ce qui marche, il faut être hypocrite avec eux. Sinon, si je donnais ma réelle personnalité, j'allais être trop juste pour eux, je pense.

Enquêtrice : Vous avez menti sur quoi par exemple ?

Amin : J'ai menti sur quelques expériences. Par exemple, j'ai dit que j'avais participé à une association de plantation d'arbres qui fait de l'écologie, j'étais obligé de mentir un peu sur ça. Sur plein de petites choses comme ça, donc il fallait que je les prépare bien parce qu'à [nom de l'école de commerce], ils cherchaient beaucoup la petite bête pour justement repérer ceux qui mentent. Ce sont des gens qui sont programmés pour faire [nom de l'école de commerce dans laquelle il étudie] ou [nom d'une autre école de commerce prestigieuse], c'était vraiment des gens qui, par exemple, à 12 ans, ils ont un CV plus chargé que celui de mon père. Ils ont fait quinze milliards de choses dans leur vie. J'étais obligé de rajouter quelques petits trucs comme ça pour un peu se démarquer. Qu'est-ce qu'ils ont fait de plus dans leur vie ? Ils ont fait déjà quinze milliards de voyages, ils ont fait quinze milliards d'échanges, ils ont rencontré plein de professionnels, ils savent déjà ce qu'ils veulent faire depuis tout petit et du coup, [...] J'ai l'impression que c'est ce qui marche, il faut être hypocrite avec eux. Sinon, si je donnais ma réelle personnalité, j'allais être trop juste pour eux, je pense. [...] J'ai dit, par exemple, que j'étais capitaine dans mon équipe de foot et que je donnais des conseils tactiques à mon entraîneur, des choses comme ça. J'ai dit quoi ? Il y en a un deuxième qui est drôle, mais je ne me rappelle pas [...] J'ai vite compris qu'il fallait que je joue sur ces choses pour pouvoir me démarquer, tout en disant la vérité sur mon origine sociale et tout. Comme ça, ça pouvait rallier les deux choses auxquelles [nom de l'école de commerce] voulait évoluer, c'est-à-dire mettre du social dans leur politique, mais tout en gardant leur ADN. Du coup, je me suis dit qu'il fallait que je joue un peu sur ça. (Amin, mentoré, 20 ans, étudiant première année d'une grande école de commerce, association *Tous Égaux* !)

Le cas d'Amin, qui demeure exceptionnel au sein de notre population d'enquête, vient interroger la manière dont sont perçus une partie des jeunes des classes populaires (notamment celles et ceux qui réussissent scolairement) comme dépourvus des codes sociaux, ne maîtrisant pas les règles qui régissent les milieux élitistes. L'extrait d'entretien ci-dessus montre, au contraire, que ce jeune homme a une très bonne connaissance des rapports de domination et une maîtrise parfaite des stratégies qui consistent à se valoriser socialement afin de se distinguer des autres candidat·es postulant·es aux écoles de commerce les plus prestigieuses. Amin « enjolie » sa trajectoire sociale pour répondre aux attendus des recruteur·es. Il mentionne une expérience associative dans l'environnement afin de donner à voir une implication écologique. Il évoque aussi une expérience de capitaine d'une équipe de football afin de démontrer des capacités de leadership et le sens du collectif. Alors qu'il est âgé de 20 ans à peine, il énumère avec beaucoup de lucidité une série de caractéristiques qu'il associe aux jeunes des classes supérieures : des agendas surchargés (« *des gens qui, par exemple, à 12 ans, ils ont un CV plus chargé que celui de mon père. Ils ont fait quinze milliards de choses dans leur vie* »), un réseau social et professionnel important (« *ils ont rencontré plein de professionnels* ») et une mobilité internationale (« *Ils ont fait déjà quinze milliards de voyages, ils ont fait quinze milliards d'échanges* »). Au sein de son école de commerce, il se distingue des autres étudiant·es qu'il côtoie, celles et ceux « *qui n'ont jamais travaillé* », « *qui n'ont jamais eu besoin de travailler* », celles et ceux « *qui font beaucoup de soirées et boivent beaucoup* », et qui ont « *déjà beaucoup voyagé partout dans le monde* ». Au sein de cette école de commerce très prestigieuse, il a conscience qu'ils et elles sont peu nombreux·ses à être « *comme lui* » de « *milieu moyen* », car c'est comme cela qu'il perçoit ses origines sociales. Non seulement, Amin comprend les attentes des recruteur·es, mais il sait aussi que son recrutement s'inscrit dans une politique d'ouverture sociale (Allouch, 2022) portée par cette grande école (« [...] *mettre du social dans leur politique, mais tout en gardant leur ADN. Du coup, je me suis dit qu'il fallait que je joue un peu sur ça.* »)

L'enquête de terrain n'explique pas complètement dans quel espace de socialisation Amin s'est forgé une lecture aussi fine et exacte des rapports de domination. Dispose-t-il de ressources et de dispositions « cachées » que l'enquête n'a pas saisies ? Nous supposons que la trajectoire de son père se caractérise par un déclassement. Titulaire d'un BTS, celui-ci a exercé d'abord le métier de dessinateur industriel pour travailler en fin de carrière en tant qu'intérimaire après avoir échoué à diriger une entreprise de vêtements en tant que grossiste. Amin évoque également au cours de l'entretien un oncle qui l'aide à étudier en mathématiques : « *J'avais un oncle, peut-être la seule personne qui a vraiment fait beaucoup d'études dans ma famille, qui m'a aidé quelquefois en maths.* » Un second entretien plus approfondi mériterait d'être réalisé auprès de ce jeune homme afin d'expliquer sa capacité à lire le social comme un sociologue.

Nous avons montré qu'Amin, s'il n'a pas une bonne connaissance du monde de l'entreprise, maîtrise parfaitement les codes de recrutement des écoles de commerce (il est reçu dans les cinq écoles auprès desquelles il a postulé). Mais plus important encore, ce cas invite à se concentrer non pas sur les « manques » d'Amin, mais sur sa mentore et ce qu'elle projette sur lui au regard de sa position sociale. De par ses origines sociales supérieures, de par sa propre expérience d'une grande école de commerce, peut-elle concevoir que la meilleure façon d'être reçu pour Amin dans l'une des plus prestigieuses écoles de commerce de France ne soit pas d'assumer ses origines sociales, mais au contraire de travestir son expérience sociale pour qu'elle corresponde aux attentes d'une élite ? Peut-elle concevoir qu'Amin puisse exceller dans la manière dont il joue avec les codes et dont il les déjoue ?

Conclusion : des jeunes fragilisés, mais pas fragiles

En introduction de ce chapitre, nous avons insisté sur les critères retenus par les concepteurs et conceptrices du dispositif de mentorat pour qualifier la cible visée prioritairement par cette politique publique. Nous avons également formulé la question suivante : dans quelle mesure les jeunes rencontrés peuvent-ils et elles être considérés comme « fragilisés » ou en situation de fragilité ? La notion de fragilité se référant, d'après les textes réglementaires qui déploient le dispositif, à quatre freins : « le déterminisme social, les inégalités scolaires, l'autocensure et le chômage ». De plus, la cible du dispositif n'a cessé de s'élargir (en intégrant de nouvelles sous-populations comme les jeunes de lycées professionnels ou les entrepreneur·euses) depuis la mise en place du plan « 1 jeune 1 mentor » en 2021. Cet élargissement s'est effectué afin de répondre aux objectifs quantitatifs particulièrement importants fixés par les pouvoirs publics.

De fait, les jeunes rencontrés au cours de cette enquête de terrain correspondent bien à la cible et aux publics ciblés par le plan 1 jeune 1 mentor : boursier·ères, jeunes issu·es de milieux modestes, dont les parents ont un réseau limité, élèves à haut potentiel n'ayant pas les mêmes opportunités que d'autres jeunes issu·es de milieux plus privilégiés, entrepreneur·ses. En revanche, il apparaît plus difficile de les considérer tous et toutes comme « fragiles » au regard des capitaux qu'ils et elles possèdent. De manière générale, les ressources scolaires dont ils et elles disposent pour la très grande majorité les positionnent parmi celles et ceux qui réussissent à l'école et fournissent des efforts pour se construire une carrière scolaire. Il s'agit de jeunes dont on peut considérer, pour une partie, qu'ils et elles sont déjà en train de réussir scolairement et professionnellement.

Du point de vue des ressources économiques, nous avons constaté des inégalités importantes selon l'origine sociale des enquêtés. Certain·es relatent une certaine aisance financière, ils et elles racontent

n'avoir jamais manqué de rien. Alors que d'autres éprouvent des difficultés économiques pour accéder à un logement autonome, comme Éric contraint de résider au domicile familial au prix de 4 heures de transport par jour pour se rendre à son école de commerce. Quant à Amin, il ne dispose pas des moyens économiques suffisants pour payer les frais de scolarité liés à son entrée dans une « grande » école de commerce. Il confie en entretien éprouver des difficultés pour négocier un crédit étudiant afin de financer les frais de scolarité.

De plus, la notion de fragilité, telle qu'elle est mobilisée dans les textes cadrant le plan « 1 jeune, 1 mentor », recouvre des situations très diverses. Elle peut donner l'impression, à tort, de faire reposer sur les jeunes la responsabilité de leurs difficultés, alors même que les obstacles qu'ils et elles rencontrent relèvent pour beaucoup de mécanismes structurels documentés par la littérature sociologique : sélection du système éducatif français et arrivée des algorithmes d'affectation (Grenet, 2024), privatisation de l'enseignement supérieur (Oller *et al.*, 2022), précarisation du marché de l'emploi, notamment pour les jeunes (Peugny, 2023), et dégradation des conditions de travail (Bigi, Méda, 2023).

Les jeunes de cette enquête ne cumulent pas de difficultés économiques, scolaires, sociales, familiales avec des problèmes de santé ce qui est propre aux publics dits « vulnérables » ou en « rupture », ciblés par des dispositifs d'insertion comme le contrat d'engagement jeune par exemple. Les jeunes de notre population d'enquête sont éloignés de ces dispositifs, à l'exception de Vivien. En effet, ils et elles ne se perçoivent pas comme fragiles ou fragilisés et ne reconnaissent pas non plus leurs difficultés comme relevant de dispositifs d'insertion. Comme le mentionne une chargée de mentorat qui caricature volontairement son propos, « *le mentorat ça n'apparaît pas comme un dispositif pour pauvres, contrairement à la mission locale* ».

Bien qu'ils et elles bénéficient du dispositif de mentorat au nom d'une situation de fragilité, il ne s'agit pas de jeunes dépourvus scolairement, économiquement (même si certain-es ont des revenus modestes) ou socialement. Pourtant ils et elles relatent tout une série de mises à l'épreuve afin d'accéder à l'emploi ou d'intégrer une formation à la hauteur de leur aspiration, des mises à l'épreuve exacerbées pour certain-es par des difficultés personnelles, des difficultés économiques ou par la migration. En ce sens, on peut les considérer comme « fragilisés ». Les enquêtés expriment un sentiment d'incertitude et d'insécurité à l'égard de leur avenir scolaire ou professionnel. Cette jeunesse, qu'elle soit issue des classes populaires stabilisées, des « petites » classes supérieures ou de situations intermédiaires, n'a alors cessé de travailler son projet scolaire et/ou son projet professionnel. En cela, elle a compris les règles du jeu et consent – bien que dotée scolairement et économiquement (pour une partie) – à de nombreux efforts pour accéder à un marché scolaire de plus en plus compétitif et un marché de l'emploi qui s'est complexifié et précarisé (Peugny, 2023) engendrant beaucoup d'incertitude. Le mentorat vient alors combler les manques d'un système scolaire laissant sur la touche des jeunes qui, malgré de nombreuses tentatives, ne réussissent pas toujours à décrocher un stage ou une alternance, des jeunes pour qui les premiers pas dans le milieu professionnel se réduisent à réaliser des stages ou un service civique, à une faible rémunération, à devoir se rendre flexible ou à fournir de nombreux efforts pour décrocher un emploi pérenne (Sarfati, Glaymann, 2023).

En miroir de ce portrait que nous venons de dresser des mentoré-es, nous allons décrire qui sont les mentor-es et quelles sont les raisons de leur engagement dans cette relation d'accompagnement.

Chapitre III. Les mentor·es : des cadres très diplômé·es des classes supérieures

Tout comme pour les publics mentorés, les cahiers des charges publiés par les pouvoirs publics définissent le public cible des mentor·es. Les critères de ciblage apparaissent toutefois relativement peu restrictifs :

« Profil des mentors

Le profil des mentors peut être varié et peut concerner des étudiants, des actifs, mais également des retraités. »

Extrait du cahier des charges du 2^e appel à projets, p. 15

Les associations lauréates du plan sont donc libres de définir leurs publics de mentor·es, étant seulement attendu qu'ils et elles démontrent des « compétences sociales » :

« Les mentors ne sont pas recrutés sur des critères de compétence techniques mais sociales : ouverture, disponibilité, adaptabilité, responsabilité, empathie et affirmation de soi. »

Extrait du cahier des charges du 1^{er} appel à projets, p. 4

En pratique, les structures conditionnent le recrutement à des critères plus ou moins contraignants. Certaines - accueillent toute personne volontaire tandis que d'autres posent des conditions particulières de statut d'emploi ou d'expérience. Compte tenu de la diversité et du nombre de structures de mentorat, il est ainsi possible pour n'importe quelle personne âgée de 16 ans et plus (des associations recrutent des mentor·es lycéen·es) de devenir mentor·e au sein d'une des structures de mentorat présentes sur le territoire, et ce, quel que soit son statut professionnel⁵⁶. En effet, les objectifs quantitatifs associés au plan reposent sur l'engagement de bénévoles issu·es de la société civile aussi nombreux·ses que les jeunes accompagné·es puisque l'accompagnement s'appuie sur la relation interpersonnelle entre les deux membres du binôme.

Parmi les structures enquêtées, trois conditionnent peu le recrutement des mentor·es (*Tous Égaux !*, *Mentorat.net*, *Scol Engagement*), les trois autres exigent des mentor·es qu'ils et elles occupent une fonction de cadre ou de dirigeant·e (*Inser Pop*) ou détiennent un niveau d'expertise ou d'expérience dans un domaine professionnel (*Play Entreprise*, *Univ Solidaire*).

⁵⁶ Lycéen·es, étudiant·es, salarié·es, agents du secteur public, entrepreneur·ses et indépendant·es, demandeur·ses d'emploi, retraité·es sont les différentes catégories de mentor·es listés sur la plateforme du Collectif Mentorat.

**TABLEAU X. PROFILS DES MENTOR·ES ISSU·ES DE CHAQUE STRUCTURE ENQUÊTÉE
(POPULATION GLOBALE)**

Structure	Profil des mentor·es (population globale de la structure)
Tous Égaux!	Bénévoles de tous secteurs d'activité
Play Entreprise	(Ancien·nes ou actuel·les) entrepreneur·ses expérimenté·es
Mentorat net	Professionnel·les, quel que soit leur domaine d'activité
Univ Solidaire	Expert·e de l'économie sociale et solidaire
Inser Pop	Cadre ou dirigeant·e en activité exerçant dans l'une des 700 entreprises partenaires de la structure
Scol Engagement	Étudiant·es

Source : Sites internet des associations et rapports d'activité.

Au sein de notre population d'enquête, nous observons donc une hétérogénéité des profils de mentor·es, tant du point de vue de leurs origines sociales (issu·es de milieux populaires et classes moyennes, jusqu'aux classes supérieures) que de leur statut d'emploi (la plupart sont en activité, d'autres sont retraité·es ou étudiant·es). Les écarts d'âge sont également importants. Toutefois, les mentor·es constituent une population homogène du point de vue de leur niveau de qualification. Par ailleurs, quel que soit leur milieu social d'origine, ils et elles appartiennent tous·tes aujourd'hui aux classes supérieures, auxquelles ils et elles ont pu accéder *via* la formation et l'emploi. Ces observations s'inscrivent dans la lignée des travaux évaluatifs menés par l'Agence Phare pour le Collectif Mentorat et ceux pilotés par l'INJEP dans le cadre de l'évaluation du plan 1 jeune 1 mentor. D'emblée, les mentor·es sont apparues très fortement doté·es en capitaux scolaires et économiques, relevant des classes supérieures et occupant des postes à responsabilité. Ce chapitre montre dans quelle mesure leur engagement en tant que mentor·es et la manière dont ils et elles perçoivent les jeunes s'explique par leur socialisation à diriger et à réussir socialement et scolairement.

Ce chapitre consiste, dans un premier temps, à les caractériser socialement et à décrire leur parcours scolaire et professionnel. Nous analysons dans un second temps leurs représentations concernant les jeunes et notamment les mentoré·es. Il s'agit enfin de discuter des motifs qui sous-tendent leur participation au dispositif.

1. Des parcours de réussite

Notre population d'enquête est constituée de 20 mentor·es de tous âges (de 19 ans à plus de 60 ans) dont plus de la moitié a plus de 50 ans (11 mentor·es sur 20). Cette surreprésentation des plus âgé·es relève d'une tendance générale au monde associatif puisque, d'après les données publiées par l'INJEP,

près de 3 bénévoles du secteur associatif sur 5 ont plus de 50 ans en 2021 (INJEP, 2023). Parmi les mentor·es enquêté·es, les hommes sont un peu plus nombreux que les femmes (11 contre 9)⁵⁷.

À partir de notre enquête et des échanges que nous avons pu mener avec des professionnel·les, nous constatons que les hommes et les femmes apparaissent inégalement réparti·es entre les différentes associations. En fonction des critères de sélection des mentor·es, du public jeune visé et du champ d'activité de la structure, les hommes y sont plus ou moins nombreux que les femmes. Bien qu'il s'agisse de populations réduites, notons que, dans notre enquête, les mentor·es issues des associations *Univ Solidaire*, *Inser Pop* et *Scol Engagement* sont exclusivement des femmes (au nombre de 2, 1, et 1 respectivement). Les mentors hommes enquêtés sont en revanche surreprésentés par rapport aux femmes dans les associations *Play Entreprise* et *Mentorat.net* (5 contre 1 et 3 contre 1, respectivement). Enfin, nous avons rencontré autant de femmes que d'hommes parmi les 6 mentor·es de l'association *Tous Égaux !*

1.1. Urbain·es et intégré·es

Les mentor·es rencontré·es dans le cadre de cette enquête sont presque tous et toutes né·es en France, de parents également né·es en France. Quelques mentor·es évoquent néanmoins leur trajectoire migratoire ou celle de leurs ascendant·es. C'est le cas par exemple d'Andrea, mentore d'une cinquantaine d'années, qui est née en Amérique du Sud et vit en France depuis ses 3 ans ; de Jacob dont le père est israélien ou de Gilles qui évoque le parcours de ses grands-parents et celui de son père, issu de la « *première génération des Portugais nés en France* ». Néanmoins, aucun·e des mentor·es enquêté·es n'appartient à l'immigration récente⁵⁸, ce qui les distingue sensiblement de la population des mentoré·es (voir chapitre 2). Nos enquêté·es sont ainsi tous et toutes installé·es depuis de nombreuses années en France, témoignant de situations sociales, économiques, professionnelles et résidentielles stabilisées aux conditions de vies aisées pour la plupart.

Quelle que soit leur ascendance ou parcours migratoire, nous observons que, dans leur grande majorité, les mentor·es enquêté·es sont blanc·hes ou physiquement perçu·es comme tel·les⁵⁹, ce qui les distingue sensiblement, là aussi, du groupe des mentoré·es dont on considère que plus de la moitié d'entre elles et eux sont racisé·es (cf. chapitre 2.1). Sarah, dont la mère est originaire du nord Pas de Calais et dont le père est né et a grandi au Maroc, se perçoit ainsi comme une personne blanche (« *Je sais que je n'ai pas une tête où tu dis que je suis Maghrébine et tout* »). Elle est néanmoins la seule mentor·e à faire référence à une expérience personnelle de discrimination liée son origine, et ce, en raison de son patronyme.

Si certain·es ont habité en périphérie des villes voire en milieu rural, ils et elles résident principalement en milieu urbain aujourd'hui, dans de moyennes ou grandes villes de l'Hexagone. Leur déménagement en ville correspond généralement à la poursuite des études supérieures qui nécessite d'être mobile et de se

⁵⁷ Cette proportion est plus élevée que celle reportée dans le rapport d'évaluation de l'INJEP, qui montre que 38 % des mentor·es sont des hommes (Gautié *et al.*, 2025).

⁵⁸ Cette observation est corroborée par l'enquête par questionnaire coordonnée par l'INJEP portant sur les binômes selon laquelle plus de 91 % des mentor·es sont de nationalité française.

⁵⁹ Cette notion permet de distinguer parcours migratoire et couleur de peau car être perçu·e comme une personne blanche (quel que soit son ascendance migratoire) permet d'être considéré·e comme appartenant au groupe majoritaire (blanc) pour reprendre l'expression de Colette Guillaumin (1974) et peut conférer des privilèges tout en échappant à certaines expériences comme la stigmatisation ou les discriminations fondées sur l'appartenance réelle ou supposée à une race, une ethnie, une nation... (Brun, Cosquer, 2022). « Les positions blanches ont ainsi été décrites comme allant de pair avec un privilège de "l'invisibilité" ou de "l'absence" [...]. À la suite des travaux de C. Guillaumin, Horia Kebabza définit ainsi la blanchité prioritairement par "l'avantage de n'être pas nommé·e, catégorisé·e" » (*ibid.*, p. 97).

rapprocher des établissements majoritairement situés dans les métropoles (Maunaye, 2010). Près de la moitié de nos enquêtées (9) sont notamment installées en Île-de-France. Ainsi, Anaïs qui grandit dans les Vosges, a quitté la région pour étudier en Lorraine, puis s'est installée en banlieue parisienne pour travailler :

Anaïs : (Rires) Dans les Vosges, on ne fait pas de scolarité. Quand on est adulte, il n'y a pas. Collège et lycée dans les Vosges et après, les études à [grande ville de Lorraine]. (Anaïs, mentore, 33 ans, diplômée d'un master en langues étrangères, chargée de mission internationale dans une association, *Univ Solidaire*)

C'est également le cas de Floriane, originaire d'une commune rurale du Centre de la France, qui, après son baccalauréat, passe deux ans à Paris pour étudier en classe préparatoire.

Floriane : En fait, quand tu déboules d'un petit lycée de campagne paumé au fin fond de [région du Centre de la France] et que tu dis : « Je veux faire de la biologie marine », on te dit : « Voie royale : bac S, prépa, école d'ingénieurs » et quand tu n'as pas accès à l'orientation, tu suis ce qu'on t'a dit, donc je fais deux ans de prépa où je me suis rendu compte que ce n'était pas du tout ce qui me fallait. Il n'y a aucune école d'ingénieurs qui forme au métier que je voulais faire. (Floriane, mentore, 28 ans, diplômée d'un master en biologie marine, responsable d'une association, *Univ Solidaire*)

Sarah, quant à elle, a grandi dans une « *petite ville, en développement* » de la grande couronne parisienne. À l'issue du lycée, elle intègre une classe préparatoire parisienne, ce qui implique de longs trajets quotidiens en transport en commun. Elle s'installe à Paris pour suivre ses études supérieures et y vit toujours.

Qu'ils et elles aient vécu en milieu rural ou urbain, les mentor·es enquêtées font référence à un environnement relativement confortable dans l'enfance, même si certain·es disposent de peu de capitaux économiques. Soutenu·es et encouragés par leurs familles, ils et elles évoquent des parcours scolaires et académiques exemplaires, témoignant des capitaux scolaires, sociaux et culturels dont disposent leurs familles.

1.2. Des mentor·es issu·es de milieux dotés en capitaux sociaux et culturels

Les origines sociales des mentor·es divergent sensiblement et se répartissent de manière relativement égale entre deux catégories : une partie de la population appartient aux classes supérieures et se situe du côté des héritier·ères, l'autre partie de la population est issue des classes moyennes et populaires dites « stabilisées »⁶⁰ (Amossé, Cartier, 2018). Nombre des foyers issus de ces dernières classes ont toutefois connu une ascension sociale par le travail. Globalement, ils et elles décrivent des conditions de vie favorables et font référence aux vacances « *en famille* ». Aucun·e des mentor·es que nous avons rencontrées n'appartient aux franges les plus précarisées des classes populaires.

« Même si on n'avait pas beaucoup d'argent, on n'a jamais manqué de rien »

Les mentor·es enquêtées ont grandi, pour environ la moitié d'entre eux, auprès de parents peu ou pas diplômés. Compte tenu de l'âge des mentor·es enquêtées, leurs parents ont été nombreux à être

⁶⁰ La notion de classe populaire « stabilisée », déjà abordée dans le chapitre 2 renvoie, selon Thomas Amossé et Marie Cartier, aux foyers qui « disposent d'une certaine stabilité professionnelle et familiale, et donc d'une sécurité économique relative leur ayant par exemple davantage permis l'accès à la propriété pavillonnaire. Mais ils ne sont pas pour autant proches des classes moyennes, ne serait-ce qu'en raison de la petitesse de leurs revenus, de leurs niveaux de diplômes modestes ou des plus fortes menaces qui pèsent sur leur emploi. » (Amossé, Cartier, 2018, p. 27).

scolarisés au milieu du xx^e siècle. Ces derniers appartiennent aux dernières générations ayant fréquenté l'école avant la massification de l'enseignement scolaire, époque durant laquelle seule « une minorité d'élèves généralement issus·els des catégories sociales les plus privilégiées » avaient l'opportunité d'accéder à « un niveau de qualification élevé » (Defresnes, Krop, 2016, p. 5). À titre d'illustration, la proportion de bacheliers dans une génération n'excédait pas 15 % à la fin des années 1960 (*ibid.*), contre 82,8 % en 2021 (INJEP, 2023).

Peu diplômé·es, les parcours professionnels des parents de plusieurs mentor·es témoignent néanmoins de nombreuses trajectoires d'ascension sociale par le travail. Parmi les pères titulaires au plus d'un baccalauréat au sein de notre échantillon, on retrouve notamment un ouvrier du bâtiment devenu professeur en lycée professionnel, un meunier devenu chef d'entreprise dans le secteur de l'alimentation animale, ainsi qu'un mécanicien devenu responsable commercial au sein du grand groupe automobile dans lequel il avait débuté. Guy évoque, lui aussi, le parcours de son père, ouvrier à l'usine devenu directeur commercial :

Guy : Mon papa a commencé à bosser à 14 ans. Il était à Paris, il était ajusteur, mon papa.

Enquêtrice : Ajusteur ?

Guy : Ajusteur à l'usine.

Enquêtrice : Ça consiste en quoi, ajusteur ?

Guy : Limer des pièces au micron près. C'est un métier de précision, c'était un travailleur qualifié. Après, il a tout laissé tomber pour se lancer dans la représentation. Il a commencé par vendre des aspirateurs au porte-à-porte. Il m'a raconté ça, c'est une histoire, on découvre la vie. [...] C'est une expérience et il faut y aller, monter les escaliers, faire du porte-à-porte et une par une, ce n'est pas évident. Après, il a été représentant dans la parfumerie (nom de la boutique), une parfumerie parisienne, puisqu'il était à Paris, à l'époque. En 1965, j'avais 7 ou 8 ans, il a postulé pour un poste dans le sud-ouest, à Toulouse. Il était représentant dans du matériel de sécurité. [...] C'est une entreprise qui vend de la protection de l'homme au travail, en usine, etc. Mon père a eu un beau parcours et il a fini sa carrière comme directeur commercial de l'entreprise, donc très beau parcours.

Enquêtrice : Il n'avait pas de diplôme, à la base ?

Guy : Non, aucun diplôme. (Guy, mentor, environ 65 ans, diplômé d'une maîtrise en électronique, retraité, ancien dirigeant dans un grand groupe industriel, *Play Entreprise*)

Les compagnes et conjoints de ces pères, généralement peu diplômées elles aussi, se consacrent souvent aux tâches domestiques et deviennent mères au foyer au moment de l'arrivée des enfants, ce qui est caractéristique de la répartition genrée des tâches au sein du foyer à la fin des années 1960. Ainsi, en 1968, plus de la moitié des femmes en âge de travailler se déclaraient inactives (hors étudiantes et retraitées), contre 12,1 % en 2018 (INSEE, 2022).

Appartenant aux classes populaires et moyennes, les mentor·es issu·es de ces foyers décrivent malgré tout des conditions de vie favorables dans l'enfance, période durant laquelle Ségolène explique n'avoir « *manqué de rien* » :

« Même on ne s'était pas rendu compte, même si on n'avait pas beaucoup d'argent, on n'a jamais manqué de rien. Une famille... Même si on partait en vacances, on partait en famille, mais on partait en vacances, hein. On se rend compte que, voilà, même on disait oh, mais on est en famille, mais on partait en vacances. Puis, j'ai jamais entendu parler qu'on n'a pas d'argent pour régler quelque chose. Je ne l'ai jamais entendu. On ne faisait pas de folie, on n'allait pas au restaurant, mais ça ne manquait pas, il n'y en avait pas autour de nous. Mais on n'a pas eu un souci d'entendre : on n'a pas d'argent, on ne peut pas remplir le frigo. » (Ségolène,

mentore, 61 ans, diplômée d'une maîtrise en sciences économiques, directrice de service comptabilité, association *Tous Égaux* !)

Certaines familles peuvent même financer des hobbies onéreux. Ainsi Michel, tout comme Jacob, évoque les vacances passées à faire du ski en famille.

Des « héritier·ères »⁶¹

Les origines sociales de l'autre moitié des mentor·es sont à chercher du côté des classes supérieures. Les parents de ces mentor·es ont fait des études supérieures et sont diplômé·es de l'université (3 des 20 mentor·es enquêté·es ont même un père titulaire d'un doctorat), du barreau ou de grandes écoles de commerce.

Ces parents occupent des emplois qualifiés de banquier·ère, directeur·trice marketing, avocat·e, médecin, consultant·e, professeur·e de l'enseignement secondaire... Excepté ces dernier·ères, ils et elles exercent (ou exerçaient) à leur compte, au sein de grandes entreprises, de banques d'investissement ou de grandes organisations internationales. Ils et elles détiennent par ailleurs des capitaux économiques importants. Les mentor·es décrivent notamment les vacances aux sports d'hiver tous les ans, la résidence secondaire, ou le financement d'un logement étudiant pour les enfants :

Sarah : Ma première année après le bac, je faisais les allers-retours pour aller à la prépa et j'avais trois heures de transport par jour, donc rapidement, j'ai dit à mes parents que je ne pouvais pas continuer à ce rythme et que du coup, soit il fallait que je cherche un logement à Paris, une chambre, un truc comme ça, soit qu'il fallait que je change de formation et du coup, mes parents m'ont dit : « On va prendre un appart pour toi et ta sœur. » Donc j'ai la chance d'avoir mes parents qui m'ont loué un studio avec ma sœur. (Sarah, mentore, 33 ans, diplômée d'un master spécialisé d'une grande école de commerce, responsable de la relation client dans un grand groupe international, *Inser Pop*.)

Certain·es, comme Catherine ou Jacob, évoquent ainsi une enfance « *bourgeoise* », marquée par l'« *aisance* » financière de leurs familles. Baptiste, dont le père, marin et indépendant, possédait un bateau et organisait des croisières pour particuliers, a régulièrement fait de la voile à ses côtés. Il se sait appartenir à un milieu « *extrêmement privilégié* », où les gens réussissent et « *où tout est possible* » :

Baptiste : J'ai beaucoup de chance dans ma vie parce que je suis dans un milieu extrêmement privilégié. Comme je le disais, j'ai mes parents et tous mes potes réussissent. Je suis dans un milieu où il n'y a pas un chômeur. Désolé du cliché, mais j'ai des potes qui sont artistes et qui remplissent des Bataclan. J'ai des potes qui sont chefs d'entreprise. Je suis dans un milieu où tout est possible et où, quand on fait un apéro, je sais plein de choses sur les milieux, les machins. (Baptiste, mentor, 32 ans, diplômé d'un master en marketing, directeur conseil dans une agence de communication, *Tous Égaux* !)

S'ils et elles se distinguent du point de vue de leur origine sociale, dans leur grande majorité, les mentor·es enquêté·es ont grandi dans des foyers dotés en capitaux scolaires et culturels. De ce fait, leurs profils apparaissent plus homogènes en ce qui concerne le niveau de diplôme et le rapport à l'école,

⁶¹ La notion d'héritiers renvoie à l'ouvrage de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron qui s'intitule *Les Héritiers. Les étudiants et la culture* paru en 1964. Selon eux, « les étudiants les plus favorisés ne doivent pas seulement à leur milieu d'origine des habitudes, des entraînements et des attitudes qui les servent directement dans leurs tâches scolaires ; ils en héritent aussi des savoirs et un savoir-faire, des goûts et un « bon goût » dont la rentabilité scolaire, pour être indirecte, n'en est pas moins certaine » (Bourdieu, Passeron, 1964, p.30)

1.3. Des mentor·es très diplômé·es

Au sein de notre population d'enquête, les mentor·es ont bénéficié d'un soutien parental dans leurs apprentissages scolaires. L'investissement dans la scolarité est observé chez l'ensemble des mentor·es enquêté·es. Grandissant dans un environnement familial favorable aux apprentissages scolaires, ils et elles s'inscrivent ainsi majoritairement dans des parcours de réussite scolaire et académique⁶².

Un environnement familial favorable à la réussite scolaire

La plupart ont vécu avec leurs deux parents pendant toute leur enfance et adolescence. Les situations de rupture sont peu fréquentes, à l'exception de Julie qui a perdu contact avec son père depuis le divorce récent de ses parents. Peu de familles sont marquées par la séparation, le décès ou la maladie d'un des deux parents. Ainsi, quel que soit leur milieu social d'origine, les mentor·es ont toutes et tous grandi au sein de familles qu'ils et elles qualifient d'« *aimantels* », auprès de parents considérés comme soutenant et encourageant.

Enquêtrice : Est-ce que vous pouvez me parler du contexte, peut-être, familial dans lequel vous avez grandi ?

Baptiste : Mes parents sont toujours ensemble, ils sont tous les deux en vie, ils sont en forme. J'ai grandi dans un milieu extrêmement favorisé, c'est-à-dire qu'on avait de l'argent sans non plus crouler sous le pognon, mais on n'a jamais eu de souci de ce point de vue-là. Une famille très aimante, un cadre très cocooning, réconfortant, avec des parents qui sont toujours dans l'encouragement, très positifs. (Baptiste, mentor, 32 ans, diplômé d'un master en marketing, directeur conseil dans une agence de communication, *Tous Égaux !*)

Impliqués dans la scolarité de leurs enfants, les parents de nos mentor·es les ont encouragées à envisager et à se projeter dans des études supérieures, même celles et ceux qui étaient les plus éloignées de la culture scolaire :

« Alors moi, j'ai grandi... Je suis sur une catégorie socioprofessionnelle moyenne, avec des parents qui ont dû se sortir un petit peu les doigts pour y arriver et qui m'ont toujours mis dans des... J'ai eu la chance d'être dans de bonnes conditions pour avoir de bonnes études, avoir l'opportunité de pouvoir gravir les échelons sociaux. [...] Ils m'ont mis dans de bonnes écoles, parfois où justement, je côtoyais des gens qui venaient de catégories socioprofessionnelles beaucoup plus hautes que la mienne et moi, ça m'a toujours donné envie d'aller gratter et de passer ce *step-up* social. » (Maxime, mentor, la trentaine, diplômé d'une école de commerce, commercial, *Mentorat.net*)

« Donc c'est vraiment... oui, classe populaire où je sais aussi que ma grand-mère... enfin, notre mère, elle nous disait qu'elle s'intéressait pas vraiment à grand-chose quand ma mère, elle revenait de l'école, ce qu'elle avait vu ou même ce qu'elle faisait en art plastique. Enfin, peu importe, elle s'intéressait pas du tout. Et du coup, c'est peut-être pour ça que nous, elle a essayé de... pas de contraire, de faire ce qu'elle a jamais eu, finalement. Enfin, c'est pour ça que je disais, à un moment, classe populaire, parce qu'entre guillemets... enfin, quand je dis ça, c'est vraiment classe populaire dans le sens où il y a même pas une volonté, c'est pas une critique, mais même pas une volonté d'essayer de voir, d'atteindre la culture de l'école, la culture légitime, entre guillemets. » (Julie, mentore, 19 ans, étudiante en deuxième année de sociologie, *Scol Engagement*)

Les mentor·es issu·es des classes favorisé·es dépeignent également un environnement propice aux apprentissages scolaires, comme Baptiste qui évoque une famille « *plutôt instruite, où il y a beaucoup de livres* ». Exerçant des professions intellectuelles, les parents de ces mentor·es déploient les stratégies adéquates pour permettre à leurs enfants de réussir scolairement et d'accéder à un diplôme valorisé de

⁶² L'enquête par questionnaire coordonnée par l'INJEP portant sur les binômes met également en évidence la sur-représentation des diplômé·es de l'enseignement supérieur au sein de la population de mentor·es. Près de 70 % des mentor·es détiennent un diplôme de niveau bac +3 et plus, dont 50 % sont titulaires d'un bac +5 et plus (Gautié et al., 2025).

l'enseignement supérieur. Ainsi, Olivier, qui se considère à l'époque comme un collégien peu studieux, est envoyé dans une école privée afin de se « *mettre à travailler* ». Sarah, quant à elle, est incitée par ses parents à s'orienter vers une classe préparatoire permettant ensuite d'intégrer à minima une université parisienne renommée.

« J'adorais les sciences éco, donc ma mère m'avait dit : "Prends un truc-là, prends un truc large, mais va à la fac", parce qu'il faut faire quand même un truc universitaire. Du coup, elle m'avait dit : "Regarde, il y a le même cursus que ce qu'a fait [prénom de sa grande sœur] et si tu postules à cette prépa, tu vas avoir des équivalences avec la Sorbonne et même si ce concours, finalement, tu t'en fous, ta troisième année, d'office, tu seras inscrite à la Sorbonne, ou tu pourras accéder à la Sorbonne." » (Sarah, mentore, 33 ans, diplômée d'un master spécialisé d'une grande école de commerce, responsable de la relation client dans un grand groupe international, *Inser Pop*)

Une scolarité exemplaire pour la majorité des mentor-es

Tout comme la plupart des mentoré-es, les mentor-es de notre population d'enquête sont principalement de « *bon-nes* » voire « *très bon-nes élèves* ». Certain-es ont connu des établissements secondaires prestigieux comme Megan qui a toujours fréquenté « *les très bonnes écoles* », ou Andrea qui a intégré un lycée parisien sélectif et élitiste après sa classe de 3^e dans un collège de quartier : « *C'est dur, avec des niveaux d'exigences très élevés. [...] C'est sûr que les années [nom de l'établissement], ce n'est pas des années fun. Ce sont des années de boulot. [...], mais c'est un vrai investissement.* »

Celles et ceux scolarisé-es dans les établissements de leur secteur, moins réputés, voient leur scolarité se dérouler sans encombre, quand certain-es excellent dans les apprentissages. Plusieurs d'entre elles et eux surclassent ainsi leurs camarades, à l'exemple de Jacob qui avait « *un an d'avance* » au moment de passer son baccalauréat, de Sarah qui se rappelle avoir été « *quasiment tout le temps la première de lsla classe en ne faisant vraiment pas grand-chose* » ou de Floriane qui a « *majoré pour le collège* » à l'examen du brevet des collèges.

La plupart de nos enquêté-es passent avec succès un bac général, pour lequel nombre d'entre elles et eux obtiennent des mentions, ce que nous avons également observé du côté des mentoré-es. Plusieurs mentor-es rapportent d'ailleurs avec regret n'avoir pas obtenu les notes attendues ou, comme Floriane, n'être « *pas passée loin de la mention très bien* ». Pour Andrea, qui a eu 5/20 en physique, « *c'était horrible. [...] Ça a été le choc, la déception de lsla vie.* » Sarah évoque aussi l'épisode du baccalauréat avec amertume :

Sarah : C'est un peu à la frustration de ma vie, mais j'ai une mention bien à deux dixièmes. Jusque-là, pour moi...

Enquêtrice : C'est-à-dire que tu as une mention bien plutôt que très bien, c'est ça ?

Sarah : Oui, j'ai eu 15,8. (Sarah, mentore, 33 ans, diplômée d'un master spécialisé d'une grande école de commerce, responsable de la relation client dans un grand groupe international, *Inser Pop*)

Ces différents verbatims témoignent non seulement de l'excellence scolaire des mentor-es, mais également de leur adhésion aux normes de ces institutions, dont l'engagement émotionnel particulièrement fort de celles et ceux qui n'obtiennent pas la mention attendue au baccalauréat fournit une illustration.

De rares exemples de parcours scolaires atypiques

Si les mentor-es enquêté-es sont majoritairement des élèves aux profils conformes aux attendus de l'institution scolaire, quelques rares mentor-es évoquent néanmoins un parcours « *un peu atypique* », ne relevant pas de l'excellence scolaire, comme Catherine :

« À l'école, j'étais très mauvaise. En fait, à l'école, j'étais hors cadre. Ce qui est marrant, c'est que j'ai une fille qui aura 15 ans demain et qui, elle, est totalement académique. À l'école, je travaillais uniquement les matières qui me plaisaient, c'est-à-dire le français, l'anglais et l'histoire-géo. Le reste, je ne comprenais rien ou je ne faisais aucun effort pour comprendre, les maths et la physique, jusqu'au jour où en troisième, ils m'ont dit : "Fais gaffe, on va t'orienter dans une classe coiffure." Là, j'ai dit il faut quand même que je me bouge et j'ai commencé à travailler un peu plus. Je travaillais, mais de manière un peu aléatoire, mais en maths, ça a toujours été une cata. J'étais moyenne. J'étais ce que l'on appelle une élève moyenne. » (Catherine, mentore, 55 ans, diplômée en sciences politiques d'une école privée britannique, chasseuse de tête indépendante, *Mentorat.net*)

Catherine obtient son baccalauréat avec 11 de moyenne générale. Elle quitte la France pour s'installer à Londres. Elle y étudie le russe puis les sciences politiques sur l'Union soviétique dans une école privée britannique dont les frais ainsi que le logement sont financés par ses parents. Elle y obtient un BA (*Bachelor of Arts*), équivalent d'une maîtrise (bac +4).

Gilles est le seul des mentor·es enquêté·es n'ayant pas obtenu son baccalauréat. Enfant, ses parents l'inscrivent, lui et ses frères et sœurs, au Conservatoire, par « *transfert* » selon lui (« *Je n'ai pas pu faire de musique, tu en feras* », lui aurait dit son père). À 17 ans, il est déjà un brillant saxophoniste qui joue dans de grands orchestres nationaux. Néanmoins, à l'occasion d'une tournée mondiale, ses parents refusent de signer son émancipation lui permettant de voyager car « *musicien, ce n'est pas un métier. Le monde de la musique et du spectacle ou de la nuit, c'était quelque chose de mal perçu* ». En rétorsion, Gilles échoue volontairement au baccalauréat par deux fois :

Gilles : Le jeune homme de 17 ans, en pleine crise d'ado, dit à son père : « Tu n'auras pas le bac ». Tu as voulu que je fasse de la musique, j'ai fait de la musique. Tu as voulu me voir en fleurs, on m'a vu en pleurs, [...] Sauf qu'évidemment, grenouille, celui que j'ai sanctionné, c'est moi.

Enquêtrice : Donc, vous n'avez pas eu le bac, c'est ça ?

Gilles : Non. C'était filière D à l'époque, donc S aujourd'hui ou maintenant, c'est tout généralisé. Mon père m'a dit : « Tu redoubleras. » J'ai redoublé et j'ai fait le touriste, refus d'aller au bac. (Gilles, mentor, 58 ans, titulaire d'un diplôme de cadre de l'animation, manager dans une grande entreprise française, *Mentorat.net*)

Les cas de mentor·es au parcours scolaire « *atypique* » apparaissent ainsi comme des exceptions dans les milieux sociaux dont ils elles sont issues. Ils et elles sont suffisamment dotés pour en faire une auto-analyse psychologisante mettant l'accent sur leur volonté de ne pas « rentrer dans le moule » et relèvent de comportements « contestataires » adoptés durant l'adolescence (« *Je travaillais uniquement les matières qui me plaisaient* »). L'échec au baccalauréat de Gilles apparaît ainsi plutôt comme un « accident », qu'il regrette, dans le parcours d'un homme qui « *s'emmerdait à l'école* » et y « *faisait le guignol* ». Pour expliquer ce parcours scolaire singulier, il évoque également un diagnostic tardif de dyslexie et HPI (haut potentiel intellectuel). Enfin, la lecture de leurs trajectoires professionnelles met en évidence que Gilles et Catherine se sont *in fine* tous deux conformés aux normes de réussite professionnelle et sociale de leurs milieux.

La « prépa » : une formation perçue comme particulièrement exigeante

Près du tiers de nos enquêté·es ont connu la « *prépa* » : à l'instar de Megan qui a intégré une classe préparatoire économique, ou de Christophe qui a suivi une classe préparatoire littéraire. Pour Floriane, issue d'un milieu qu'elle qualifie de « *modeste* », c'est d'ailleurs l'occasion de venir étudier à la capitale. Bien que ses parents aient tous deux un emploi (professeur en lycée professionnel et éducatrice à la vie en collège), elle évoque les « *gros problèmes de fric* » de son père et sa mère et leur difficulté à supporter le coût de ses études supérieures (« *Ils se saignaient pour pouvoir m'envoyer là-bas* »). Au cours de ses

études en classe préparatoire, elle se sent en décalage avec les autres étudiant·es davantage dotés socialement et économiquement qu'elle. Elle se confronte à des situations de violence symbolique⁶³.

« J'ai déboulé, on aurait dit une gamine apeurée quand je suis rentrée dans cette prépa parce qu'en fait, j'ai commencé la prépa dans un monde qui n'était pas le mien, dans un monde hyper concurrentiel de prépa parisienne. En plus, c'était la première fois que je prenais le métro de ma vie, c'était un délire. Pour moi, Paris, c'était un monde inconnu. Je déboulais à 18 ans dans un monde qui n'est pas du tout le mien. En plus, je viens d'une famille très modeste. Du coup, c'était très compliqué. Je travaillais en parallèle de la prépa pour m'en sortir et tout. C'était un délire, ces deux années. Avec le recul, je me dis que c'était un peu taré, quand même, de faire ça, mais voilà. [...] »

En plus, je déboulais dans une prépa parisienne très concurrentielle où le premier jour, on nous a dit : "Vous êtes l'élite. Il y a 25 personnes qui n'ont pas de chaise assise." Et ça, c'était véridique, il y avait 25 personnes debout. On nous a dit : "Dans une semaine, il y aura la même quantité de chaises vides." Moi, j'étais là : "Mais waouh ! Ce n'est pas possible, où est-ce que j'ai atterri ? Ce n'est pas mon monde, ce n'est vraiment pas mon délire." Je buggais, j'étais en pleine dissonance en mode : mais c'est quoi, ce truc ? Donc, je me battais entre le milieu duquel j'arrivais, qui n'était pas non plus le milieu le plus populaire, clairement pas, et en même temps, l'autre monde. (Floriane, mentore, 28 ans, diplômée d'un master en biologie marine, responsable d'une association, *Univ Solidaire*)

Malgré des difficultés financières conséquentes, elle fait face à une indifférence générale. Pour elle, la classe préparatoire s'avère une expérience éprouvante dont elle ressort avec des séquelles.

« Pour ce truc de prépa, les trucs d'inégalité et tout, je me rappelle que quand je suis arrivée à Paris, j'ai dû dormir trois nuits de suite sur les marches du CROUS pour rencontrer une assistante sociale parce que je ne pouvais pas manger. Le matin, j'allais en cours, je faisais toute ma journée de cours et après, j'allais dormir sur les marches du CROUS et j'étais la première là en mode : "J'ai un cours dans 1 heure 30, mais je vous en supplie, il faut juste que je rencontre une assistante sociale parce que mon dossier est bloqué et là, je ne peux pas bouffer." Oui, ces inégalités-là, c'est ça et quand tu déboules dans une prépa parisienne où tu te rends compte que les gens n'en ont rien à foutre, que clairement, ils ne sont pas dans ton monde à toi, tu te dis : mais c'est quoi, ce truc ? Donc, oui, clairement, ça broie des gens et après, ça t'apprend la valeur de l'incertitude. Ce truc, "Mince, je ne suis jamais à la hauteur", ça reste et ça reste profondément. » (Floriane, mentore, 28 ans, diplômée d'un master en biologie marine, responsable d'une association, *Univ Solidaire*)

Même pour les plus doté·es en capitaux économiques, la poursuite des études en classe préparatoire après le baccalauréat relève d'une expérience décrite comme difficile et exigeante. C'est le cas de Sarah, dont le père et la grande sœur sont tous deux titulaires d'un doctorat. Pour elle, qui était jusqu'alors scolarisée dans des établissements de banlieue francilienne, l'arrivée en classe préparatoire à Paris s'apparente à un véritable « choc des cultures » :

« D'ailleurs, je pense que ça m'a fait une grande claque quand je suis passée en prépa parce que du coup, j'ai rejoint une prépa à Paris avec des gens qui venaient de bons lycées, qui avaient été, en quelque sorte, un peu programmés à entrer en prépa après le bac, qui avaient peut-être aussi, dans leur façon de revoir les cours ou de travailler, déjà un peu des réflexes, alors que moi, je faisais vraiment le minimum, je rendais mes devoirs, je faisais les choses avec facilité et j'avais des résultats facilement. En reprenant la même méthode en prépa, je me suis effondrée. Je me rappelle de mon premier contrôle où j'ai eu un 7, ou un truc comme ça. Je n'avais jamais eu 7 de ma vie ! Sauf peut-être en philo où je n'avais pas eu de prof de l'année, mais c'était un peu un choc, un choc des cultures. » (Sarah, mentore, 33 ans, diplômée d'un master spécialisé d'une grande école de commerce, responsable de la relation client dans un grand groupe international, *Inser Pop*)

⁶³ Selon Pierre Bourdieu, la violence symbolique s'inscrit dans la reproduction des rapports de domination. Elle désigne plus particulièrement le pouvoir d'imposer une culture comme légitime à une population dominée. Ce pouvoir « s'accomplit dans et par une relation définie qui crée la croyance dans la légitimité des mots et des personnes qui les prononcent et il n'opère que dans la mesure où ceux qui le subissent reconnaissent ceux qui l'exercent » (Bourdieu, Wacquant, 1992, p. 123).

Ce passage en classe préparatoire témoigne de parcours scolaires d'excellence, marqués par la réalisation d'études supérieures dans des formations sélectives.

Des études supérieures dans des établissements réputés

À l'image de leur scolarité primaire et secondaire brillante, nos enquêté-es s'inscrivent également dans des parcours de réussite académique. Alors que leurs parents sont pour moitié non diplômé-es de l'enseignement supérieur, les mentor-es interrogé-es sont majoritairement très diplômé-es. En effet, 18 des 20 enquêté-es sont diplômé-es de l'enseignement supérieur. Celles et ceux qui ont fréquenté l'université sont souvent titulaires d'une maîtrise (bac +4) ou d'un master (bac +5) universitaires. Un tiers des mentor-es ont été élèves de grandes écoles telles que des instituts d'études politiques, des écoles d'ingénieur ou des écoles de commerce prestigieuses. Plusieurs d'entre elles et eux cumulent les diplômes, ils et elles ont opté pour un double cursus ou ont complété leur parcours académique par un diplôme renommé en commerce, gestion, marketing ou banque-finance, sésame permettant d'accéder à des postes plus avantageux sur le marché de l'emploi. Les trajectoires académiques des mentor-es enquêté-es témoignent de leur maîtrise des codes du marché du travail leur ayant permis de déployer les stratégies les plus efficaces pour optimiser leur choix d'orientation en matière d'employabilité et de rémunération. Par exemple, Olivier est titulaire d'un diplôme d'école d'ingénieur et d'un MBA⁶⁴ d'une grande école de commerce. Arnaud a suivi des études dans une grande école de commerce du nord de la France. À l'issue de son cursus dans cette école, il a intégré une université du Centre de la France et a obtenu un master en gestion de patrimoine, « *qui est finalement le diplôme qui prépare le mieux aux métiers qu'il a exercés ensuite* » dans un grand groupe bancaire.

Après des études universitaires en économie et en communication dans une université parisienne réputée, Sarah enchaîne les stages dans le secteur de la communication. Durant cette période, elle se rend compte de l'intérêt qu'elle porte au secteur, mais tourne un peu en rond, et n'a pas accès à « *tous les enjeux stratégiques, les orientations, positionnement, etc., tout était plutôt côté équipe marketing* ». Pour cela, elle comprend qu'elle doit compléter sa formation :

« Moi, je me suis dit : "Non, mais en fait, si je reste comme ça, je ne vais jamais m'y retrouver et je vais toujours être un peu limitée à des tâches ou des missions sur lesquelles je vais être frustrée de ne pas avoir plus de hauteur." Je me suis dit que j'allais refaire une formation en marketing et en plus, je voulais que ce soit dans une école, une grosse école parce que clairement, c'est ce que je voyais sur les fiches de poste, c'était les écoles de commerce et les gens qui avaient de bons postes, il y avait certaines écoles de commerce qui revenaient souvent, donc je me suis dit qu'il fallait que j'aille là et c'est pour ça que j'ai passé le concours pour entrer à [nom de l'école de commerce] en master spé, donc j'ai fait un master spé à [nom de l'école], marketing, management et digital. » (Sarah, mentore, 33 ans, diplômée d'un master spécialisé d'une grande école de commerce, responsable de la relation client dans un grand groupe international, *Inser Pop*)

Plus que des savoirs théoriques ou des compétences techniques, c'est le cachet sur son CV qu'elle acquiert *via* cette formation coûteuse qu'elle finance à crédit :

« [...] il y a un coût énorme. Il y a des personnes qui disent qu'on achète un diplôme parce que clairement, c'est une formation qui coûte... À l'époque, en 2012, c'était 18 000 euros. [...] C'est un coût qui n'est pas négligeable, mais que je ne regrette pas parce qu'aujourd'hui, même si [...] je n'ai pas appris grand-chose sur mon métier [...] ça m'a quand même ouvert beaucoup de portes et ça m'a mis le nom [nom de l'école de commerce] sur mon CV. » (Sarah, mentore, 33 ans, diplômée d'un master spécialisé d'une grande école de commerce, responsable de la relation client dans un grand groupe international, *Inser Pop*)

⁶⁴ Master of Business Administration, diplôme d'origine nord-américaine.

D'autres ont repris une formation sur le tard en vue d'une évolution ou réorientation professionnelle. À l'image de Ségolène, titulaire d'une maîtrise de sciences économiques, qui, reprend des études de comptabilité en cours du soir durant deux ans, Michel, en poste depuis la fin de ses études dans le secteur du contrôle et de la maintenance dans une grande compagnie aérienne française, souhaite se reconverter en interne. À cette fin, il reprend des études universitaires en ressources humaines par le biais d'un programme déployé dans l'entreprise et obtient un diplôme universitaire (bac +4).

Leurs parcours académiques et les diplômes que les mentor-es obtiennent leur permettent d'accéder à des postes à responsabilité et rémunérateurs dans la plupart des cas.

1.4. Des cadres exerçant dans des secteurs d'activité rémunérateurs

Les mentor-es enquêtée-es sont majoritairement en activité (14 sur 20 mentor-es), le reste de l'échantillon étant composé de cinq retraité-es et d'une seule étudiante. Compte tenu du public cible des mentoré-es de notre enquête (jeunes majeur-es, accompagné-es dans le cadre de leurs études supérieures, de leur orientation ou de leur insertion professionnelle), les étudiant-es sont peu nombreux-ses parmi les mentor-es enquêtée-es car la nature même de l'accompagnement, reposant sur le partage de l'expérience du ou de la mentor-e avec son ou sa mentoré-e moins expérimenté-e, ne permet pas (ou exceptionnellement) de mettre en relation un-e mentoré-e avec un-e mentor-e moins âgé-e ou de même âge. De manière générale, les exemples de « mentorat par les pair-es » font ainsi office d'exceptions. Dans notre enquête, un seul binôme est composé d'une mentore moins âgée que sa mentorée, toutes deux étudiantes.

À l'exception de Julie, mentore étudiante, les mentor-es sont (ou étaient) tous-tes chef-fes d'entreprise ou cadres dans le secteur privé, le secteur associatif ou pour un cas dans une collectivité territoriale. En outre, nombre d'entre eux et elles occupent des postes de direction, au sein de filiales de grands groupes ou d'entreprises qu'ils et elles ont créées. Dans la population globale, les cadres et chef-fes d'entreprise (aux côtés des artisan-es et des commerçant-es) ne représentent que 28,5 % des personnes en emploi en 2022⁶⁵ (INSEE 2023). Ils et elles sont ainsi surreprésentées dans notre population d'enquête, qui apparaît donc particulièrement homogène du point de vue des catégories socioprofessionnelles observées. Par ailleurs, les trajectoires professionnelles des enquêtée-es leur confèrent globalement une bonne connaissance du marché du travail, en particulier pour au moins la moitié des mentor-es enquêtée-es qui ont fait carrière dans le recrutement, les ressources humaines, la formation ou le coaching professionnel.

Des cadres supérieur-es du secteur privé

Dans la majorité des cas, les mentor-es enquêtée-es travaillent (ou ont travaillé) en tant que cadre supérieur-e pour de grandes entreprises françaises ou internationales⁶⁶, dans des secteurs d'activité particulièrement porteurs et rémunérateurs : banque, informatique, industrie pharmaceutique, transport

⁶⁵ En particulier, les cadres représentent 21,7 % de l'effectif global et la catégorie regroupant les artisan-es, commerçant-es et chef-fes d'entreprise compte pour 6,8 % (INSEE, 2023).

⁶⁶ L'enquête par questionnaire coordonnée par l'INJEP portant sur les binômes met également en évidence la surreprésentation des cadres et professions intellectuelles supérieures (76%). Par ailleurs, 83 % des mentor-es salarié-es exercent dans le secteur privé (Gautié *et. al*, 2025).

aérien... Nous n'avons pas pu recueillir systématiquement l'information concernant leur rémunération. Néanmoins, ils et elles évoquent majoritairement des conditions de vie actuelles confortables et disent ne « *manquer de rien* ». Par exemple, Ségolène, cadre de direction, perçoit un salaire de 4 000 euros net par mois. Elle se considère « *bien payée* » et n'a « *pas de souci d'argent* »⁶⁷. Elle mentionne par ailleurs la différence de salaire entre elle et ses collaborateurs qui, dit-elle, perçoivent 2 800 euros.

Les mentor·es du secteur privé occupent des postes recherchés, des « métiers en croissance » selon le dernier classement d'un célèbre réseau social professionnel⁶⁸, à l'image de Megan et Sarah, toutes deux responsables de la relation client pour une entreprise de vente de matériel de bricolage pour la première et pour une entreprise de mode et maroquinerie haut de gamme pour la seconde.

« Aujourd'hui, je suis responsable CRM [*Customer Relationship Management*] pour la maison [nom de la marque], sur la partie mode. C'est un poste qui se situe dans un contexte de travail international. J'échange avec des marchés sur tous les continents et je suis rattachée à une équipe digitale et omnicanal au siège de [la marque], où on a pour mission de créer de la connaissance client, la structurer et en sortir des outils pour adresser nos clients et générer une relation qui va faire qu'ils vont être fidélisés, créer une affinité avec la marque et si on a des clients qui sont ce qu'on appelle "inactifs", donc qui n'ont plus d'achat ou de relation avec la marque, trouver des leviers pour les réactiver. Il y a un aspect technique dans mon métier, parce que je travaille avec des équipes informatiques, IT [information, technologies], développement, etc., et il y a un aspect créatif parce que je travaille avec toutes les équipes de création de contenus pour qu'on ait les contenus à diffuser selon les plans d'action. » (Sarah, mentore, 33 ans, diplômée d'un master spécialisé d'une grande école de commerce, responsable de la relation client dans un grand groupe international, *Inser Pop*)

Nombre d'entre elles et eux exercent en outre des fonctions de dirigeant·es, à l'instar de Baptiste, directeur-conseil, d'Andrea, directrice de la transformation, d'Arnaud, directeur commercial, ou encore de Ségolène, directrice d'un service comptable. Ces dernier·ères décrivent les missions stratégiques dont ils et elles ont la responsabilité :

« Je suis directeur-conseil dans une agence de communication. En gros, je travaille en agence de communication digitale. Notre métier, c'est de créer des sites Web et de faire venir des gens dessus. C'est une belle agence indépendante parisienne. On est 60, c'est une chouette agence et moi, je suis directeur-conseil. Cela veut dire que je suis directeur commercial de l'agence, donc mon métier, c'est de moi-même rapporter de nouveaux clients et d'aider mes collègues commerciaux à rapporter de nouveaux clients, à la fois en séduisant des annonceurs et aussi en développant de nouvelles offres et en essayant d'innover un peu sur notre métier. » (Baptiste, mentor, 32 ans, diplômé d'un master en marketing, directeur conseil dans une agence de communication, *Tous Égaux !*)

« Concrètement, ça veut dire que moi et mon équipe, on est en charge du pilotage de certains gros projets de transformation, donc des projets qui sont en général très impactants d'un point de vue financier, très impactants en termes de changement dans nos façons de travailler ensemble, dans les outils qu'on utilise et souvent, à dimension multifonctionnelle, parce que c'est aussi les plus compliqués à mettre en place. » (Andrea, mentore, la cinquantaine, diplômée d'une grande école de commerce, directrice de la transformation dans un grand groupe international, *Tous Égaux !*)

Les fonctions de direction exercées par les mentor·es interrogées s'assortissent de missions d'encadrement, comme pour Ségolène, qui, aux côtés de deux collègues, manage une centaine de collaborateurs et collaboratrices du département comptable de l'entreprise pour laquelle elle travaille. Guy, désormais retraité, a dirigé jusqu'à 600 personnes durant sa carrière dans un grand groupe industriel

⁶⁷ Rappelons qu'en France, en 2022, le salaire moyen s'élève à 2 630 euros net par mois (en équivalent temps plein) pour un salarié du secteur privé (INSEE, 2024).

⁶⁸ Le classement LinkedIn des métiers en croissance 2024, (<https://www.linkedin.com/pulse/le-classement-linkedin-des-m%C3%A9tiers-en-croissance-2024-yjoye/?originalSubdomain=fr>)

du secteur spatial. C'est également le cas d'Arnaud, directeur commercial régional d'un grand groupe bancaire :

Arnaud : En gros, je suis responsable du chiffre d'affaires généré par cette clientèle sur le périmètre de la région [nom de la région] et pour cela, j'ai des équipes en fonction, avec des experts, des managers, des managers de proximité et des conseillers banque privée.

Enquêtrice ; Vous managez combien de personnes, à peu près ?

Arnaud : En tout, sur le périmètre [de la région], c'est à peu près 80. Il y a des équipes sur l'ensemble des capitales départementales de la région. (Arnaud, mentor, 45 ans, diplômé d'une grande école de commerce et d'un master en gestion de patrimoine, directeur commercial régional dans un grand groupe bancaire, *Mentorat.net*)

Il évoque son environnement de travail : un « *open space* » réunissant les membres du personnel de direction. Ils sont ainsi « *quatre à diriger la région [...]. Le chef, lui, le directeur de la banque prêts, le directeur de la clientèle retail, ce sont les agences et les petites entreprises. Et puis après, il y a le directeur des ressources. C'est celui qui met à disposition les moyens* ».

Ainsi, environ la moitié de notre population d'enquête appartient à la classe des dirigeant-es, au sommet de l'organigramme de l'entreprise. Dans leurs pratiques professionnelles, ils et elles côtoient les cercles de pouvoir et sont habituellement placés en position hiérarchique dans leurs interactions avec leurs collègues. Ils et elles se placent spontanément du côté des « *leaders* » par nature, « *dans la sève, dans la racine fondamentale* » selon Gilles.

Des cadres de l'administration et du secteur associatif

Les mentor-es exerçant en dehors du secteur privé sont minoritaires au sein de la population enquêtée : un enquêté travaille dans l'administration et deux enquêtées occupent des postes dans le domaine associatif. Ces trois mentor-es, tout comme les mentor-es du secteur privé, occupent eux et elles aussi des postes à responsabilités.

Parmi nos enquêtés, Christophe est le seul exerçant dans le secteur public. Au moment où nous le rencontrons, Christophe, la quarantaine, travaille pour une grande métropole. Après ses études dans une grande école parisienne dont il ressort « *spécialisé en rien* », il raconte s'être cherché durant plusieurs années. Issu d'une « *famille de profs* », il envisage d'abord une carrière dans l'enseignement, fait de la musique tout en enchaînant les « *petits boulots alimentaires* », et finit par s'« *enterrer* » plusieurs années dans un emploi de commercial auquel il trouve peu de sens (« *J'ai pas fait des études pour finir comme ça* »). Il décide de passer les concours de la fonction publique et entre en préfecture. Au sein du cabinet du préfet, il travaille pour le service stratégique de sécurité et défense civile. Il est également formateur de fonctionnaires d'État. Après dix années en préfecture, il évolue vers un poste de « *chargé de mission RSE [Responsabilité sociétales des entreprises] éthique laïcité* » au sein d'une grande métropole, un poste pour lequel il dit s'être « *volontairement rétrogradé* » pour bénéficier d'une plus grande liberté de choix dans son travail et « *pour pouvoir faire les projets dans son coin* ». Il est également référent et formateur sur la laïcité auprès des fonctionnaires de la métropole.

Après des études brillantes en biologie marine, Floriane est pressentie pour démarrer une thèse au sein du laboratoire de recherche de son université. Néanmoins, le manque de lien avec « *le terrain* » couplé à un environnement de travail marqué par le sexisme la conduit à se détourner du parcours doctoral, un épisode qu'elle décrit comme une « *chute faramineuse* ». Elle s'oriente vers un service civique dans une

association. Ce premier contact avec le milieu associatif en tant que professionnelle est une véritable révélation :

« C'était incroyable, j'ai trouvé des gens vraiment fous, qui m'ont vraiment aidée et qui m'ont donné plein de chances, qui m'ont fait monter dans les responsabilités hyper vite. J'ai appris vraiment plein de trucs, à tel point que du coup, je me suis dit : "Il faudra trop que je redonne ce qu'on m'a donné parce que c'est fou. Il ne faut pas que je m'arrête là." C'était trop bien. » (Floriane, mentore, 28 ans, diplômée d'un master en biologie marine, responsable d'une association, *Univ Solidaire*)

Bénévole au sein d'une association de protection du milieu aquatique, elle parvient à devenir la première salariée de l'association et prend des responsabilités au sein de la structure jusqu'à passer directrice de l'association. Même si elle finit par devoir quitter la structure, elle rebondit et retrouve un poste de direction dans une association d'« *éducation à la citoyenneté mondiale* ».

Anaïs, quant à elle, a toujours été proche du milieu associatif. Adolescente, elle était déjà impliquée en tant que bénévole dans son village « *en mode protection de patrimoine* ». Elle multiplie les engagements durant ses études universitaires, « *soit pour l'accueil des étudiants internationaux et la promotion de la mobilité internationale pour les jeunes, soit dans des milieux plus écolos, militants* ». Elle y exerce également en tant que stagiaire, puis volontaire en service civique. Son bref passage par le secteur privé dans le cadre d'une alternance est vécu comme une mauvaise expérience en raison du « *harcèlement au travail* » qu'elle raconte avoir subi et d'un « *non-alignement avec [ses] valeurs* » écologiques. À 33 ans, elle a déjà cumulé de nombreuses expériences professionnelles dans (ou pour) le secteur associatif : en tant que salariée dans une association étudiante « *tête de réseau* » visant à soutenir des projets européens ou à son compte pour des missions d'accompagnement d'associations. Lorsque nous la rencontrons, elle occupe depuis deux mois un poste de chargée de mission pour une association caritative. Concrètement, elle a pour fonction l'animation de réseaux européens et nord-américains en vue de contribuer au développement d'associations sur les territoires.

Si ces trois mentor-es apparaissent singulièrement de par le milieu professionnel dans lequel ils évoluent (administratif et associatif), ces portraits donnent à voir des profils dont les caractéristiques sont semblables à celles des autres mentor-es issues du secteur privé. Comme ces dernières, le travail constitue un élément central de leur emploi du temps, ils et elles y sont très investies. Floriane, particulièrement impliquée, se dit avoir été en surmenage l'année passée : « *Tu fais 50 heures par semaine, tu n'arrêtes jamais. J'étais à la limite du burn-out l'année dernière à cause de ça.* »

Leurs carrières professionnelles les conduisent par ailleurs à accéder assez rapidement à des postes à responsabilités. Christophe, entré dans la fonction publique en tant que secrétaire administratif est aujourd'hui attaché principal, l'un des niveaux les plus élevés dans la hiérarchie des corps de métier de la fonction publique.

Des carrières entrepreneuriales et/ou « buissonnantes »

Au moins 9 des 20 mentor-es rencontrées évoquent une expérience entrepreneuriale⁶⁹. Pour certaines, l'expérience est de courte durée. C'est le cas de Sarah qui envisage de développer une application mobile avec un ami « *en free-lance* », mais pour qui les « *divergences de façon de travailler* » avec son collaborateur ne permettent pas d'aller au bout du projet. Pour d'autres, l'exercice du métier en tant

⁶⁹ Il convient de remettre en perspective cette proportion avec la composition de notre population d'enquête qui inclue six mentor-es d'une association ne recrutant que des entrepreneur-ses (ancien-nes ou actuel-les).

qu'indépendant·e apparaît de manière prédominante dans la carrière professionnelle. À l'image de Chiara qui, après des études en psychomotricité et en psychologie du travail, ouvre sa société dont elle est gérante majoritaire et où elle exerce en tant que profession libérale. Guy, après une brillante carrière dans un grand groupe industriel au sein duquel il dirige « *toute la branche européenne spatiale* », crée sa propre société d'images satellites. Il y a exercé dix-huit ans avant de la céder à sa retraite, quelques mois avant notre rencontre.

Pour d'autres encore, le passage par l'entrepreneuriat ponctue ou conclut une carrière dans le secteur privé. Parmi le riche éventail des activités professionnelles occupées par Philippe, figure notamment une « *start-up dans le decisional marketing* », qu'il a créée et doit liquider. Olivier doit, lui aussi, fermer « *une ou deux boîtes* » qu'il a montées lorsqu'il perd tous ses clients à la suite du deuxième choc pétrolier. Jacob, quant à lui, évoque la société qu'il développe en fin de carrière après un licenciement :

« Moi, j'ai eu à créer mon entreprise quand en fait on m'a mis à la porte, on va appeler ça comme ça : ils fermaient un bureau, j'ai dit "moi je vais pas bouger, vous êtes très gentils, mais à trois ans de la retraite je vais pas tout déplacer".[...] Et comme les gars m'ont dit "mais nous on a besoin de toi, on a besoin de toi, on a besoin de toi." J'ai dit : "vous savez quoi ? si vous voulez, moi je vais créer ma boîte, et à mi-temps je peux encore travailler pour vous." Et du coup j'ai créé ma boîte. » (Jacob, mentor, environ 65 ans, diplômé d'une formation de comptabilité et informatique suivie en cours du soir, retraité, ancien entrepreneur et directeur financier dans un grand groupe américain, *Play Entreprise*)

Outre les passages de l'emploi salarié à celui d'indépendant·e, voire au rachat de sociétés, les mentor·es rencontrés témoignent également de la diversité des activités et métiers occupés durant leur carrière, dans des entreprises de natures différentes. De ce point de vue, les enquêtés ne sont pas sans rappeler les coachs scolaires interrogés par la chercheuse Marie-Christine Oller. Reprenant à son compte l'expression de carrière « buissonnante » de Scarlett Salman, désignant « tant la multiplicité des activités exercées que celle des statuts dans l'emploi » des coachs en entreprise (Salman, 2015, p. 60), les coachs scolaires, comme les mentor·es que nous avons interrogés, s'inscrivent souvent dans des trajectoires professionnelles qu'ils et elles considèrent « atypiques » et « non linéaires » (Oller, 2020, p. 123), mais qui apparaissent néanmoins tout à fait caractéristique des carrières des classes supérieures dans le secteur privé lucratif. En effet, ils et elles embrassent complètement les normes de réussite (d'abord scolaire, puis académique et enfin professionnelle) propres aux classes supérieures.

À l'instar de Michel qui, après dix-huit ans dans le contrôle, la maintenance et l'entretien chez un grand transporteur aérien, se reconvertit dans les ressources humaines auprès du même employeur. Maxime, lui, est commercial dans le secteur pharmaceutique depuis deux mois lorsque nous le rencontrons en entretien. Il se décrit comme « *quelqu'un qui se lasse assez vite, pas tous les trois jours non plus, mais tous les deux ans, j'aime bien avoir un changement, soit de fonction, soit de secteur d'activité, etc.* ». Après un parcours dans différentes sociétés spécialisées dans le recrutement (« *des ESS, des cabinets de recrutement et une agence d'intérim* »), il raconte avoir récemment quitté le secteur d'activité « *pour les mêmes raisons que pour lesquelles on y rentre* » en particulier les difficultés d'avoir « *un chiffre d'affaires qui dépend du facteur humain* ».

Le parcours de Catherine fournit également un exemple emblématique de carrière marquée par les bifurcations de trajectoire professionnelle. Après des études en sciences politiques en Grande-Bretagne, elle y démarre une carrière de pigiste pour un journal quotidien national français. De retour en France, il lui est demandé de passer les diplômes d'une école de journalisme pour évoluer au sein de la profession. Parce qu'elle ne souhaite pas reprendre des études, son parcours bifurque et elle est embauchée dans une association qui met en lien des entrepreneur·ses français·es avec leurs homologues d'Europe de

l'Est. Une activité qu'elle poursuit ensuite chez un expert-comptable où elle s'est « *vraiment emmerdée* ». C'est une amie quittant son poste dans « *un gros cabinet de chasseurs de têtes* » qui la conduit vers ce métier. D'abord salariée de cette grande entreprise à Bruxelles puis à Paris, Catherine travaille actuellement, « *à [son] compte* » dans le cabinet de recrutement qu'elle a monté il y a dix-neuf ans.

Robert, consultant dans le paramédical, évoque de nombreux changements de poste au sein du secteur dans lequel il exerce :

« Non, j'ai changé plusieurs fois de boîte, toujours dans le même domaine, dans le même univers, mais j'ai changé de labo, de fonction. Petites entreprises, entreprises familiales, petites PME et après, gros faiseurs dans ce monde-là, mais toujours dans cette niche. » (Robert, mentor, la soixantaine, diplômé du baccalauréat, consultant senior dans le secteur du paramédical, *Play Entreprise*)

Les nombreuses déviations et bifurcations dans leur parcours, ainsi que les errances ou les rares licenciements évoqués sont présentés comme des épisodes de rebond plutôt que comme des ruptures préjudiciables. Ces événements débouchent sur des évolutions de carrière favorables, comme pour Philippe, Maxime ou encore Megan :

« Oui. J'ai eu des périodes où j'étais entre deux jobs, comme beaucoup maintenant. Il y a eu des périodes un peu compliquées, avec des remises en cause utiles ou pas utiles. Mais globalement, j'ai fait des choses variées. À chaque fois que je changeais de job, même au sein de la même entreprise... Au début, je suis resté quatorze ans dans la même entreprise. Comme je n'ai pas bougé pendant trois ans, je commençais à ruer dans les brancards. Mais en fait, j'ai toujours progressé quelque part. J'ai avancé. J'ai fait des erreurs. Il n'y a pas de problème. J'ai toujours avancé. » (Philippe, <mentor, la soixantaine, diplômé d'une école de commerce, retraité, ancien entrepreneur et dirigeant de filiales de grands groupes internationaux, *Play Entreprise*)

« C'est un milieu où il y a du fric aussi, pour la partie commerce, où il y a peut-être des perspectives d'évolution et où cela me permet aussi de me restimuler intellectuellement, parce que quand on a fait quelque chose pendant sept ans, au bout d'un moment... On est tous différents, mais pour moi, j'avais fait le tour et besoin de réapprendre quelque chose de nouveau. » (Maxime, mentor, la trentaine, diplômé d'une école de commerce, commercial, *Mentorat.net*)

« Moi, je me suis beaucoup cherché professionnellement. J'ai mis beaucoup de temps à me, enfin, beaucoup de temps, au final s'est construit un parcours pas mal, mais j'ai mis du temps à trouver ce que je voulais faire. » (Megan, mentore, 34 ans, diplômé d'une grande école de commerce, responsable client dans une grande enseigne de bricolage, *Tous Égaux !*)

Pour ces mentor·es, les changements de postes, les essais couronnés de plus ou moins de succès, les « *remises en question* », apparaissent ainsi comme des étapes nécessaires à leur réussite professionnelle, qui passe souvent par une importante mobilité géographique (Olivier rapporte ainsi avoir parcouru « *toute la France* » pour sa carrière) et par la recherche de leur « *océan bleu* » :

Philippe : quand j'étais étudiant [...], j'ai cherché mon morceau d'océan bleu. Je ne sais pas si ça vous dit quelque chose « l'océan bleu ». Dans le business, il y a l'océan rouge et l'océan bleu en termes de marketing. L'océan rouge, c'est là où il y a des concurrents. Pour l'océan bleu, vous avez quelque chose qui fait qu'il n'y a plus de concurrents. Parce que ce que vous avez, personne d'autre ne l'a.

Enquêtrice : D'accord. C'est quoi un exemple d'océan bleu ?

Philippe : C'est comme Apple, BlaBlaCar, ces gens-là.

Enquêtrice : C'est une idée.

Philippe : C'est quelque chose qui fait que c'est en dehors du système habituel. (Philippe, mentor, la soixantaine, diplômé d'une école de commerce, retraité, ancien entrepreneur et dirigeant de filiales de grands groupes internationaux, *Play Entreprise*)

D'après le « portrait du coach en valeurs » dressé par la chercheuse Scarlet Salman (Salman, 2015), pour les coachs ayant connu une « trajectoire éclectique », « les échecs sont relus comme autant de détours fructueux. Est valorisé un don-juanisme professionnel : il s'agit de voler d'invention en invention, et de ne pas se laisser enfermer par une activité définitive, afin de montrer qu'on est toujours "jeune" » (*ibid.*, p. 61). Cette lecture de leur carrière professionnelle révèle d'importantes similitudes avec celle que les mentor-es font de la leur. Par certains aspects, le profil des coachs (qu'ils et elles exercent en entreprise ou auprès d'élèves) présente des analogies avec celui des mentor-es. D'une part, les biographies professionnelles des mentor-es et l'interprétation qu'ils et elles font de la multiplicité de leurs expériences et des bifurcations témoignent de leur adhésion au « don-juanisme professionnel » (*ibid.*) et à la philosophie du « développement personnel ».

D'ailleurs, plusieurs des mentor-es interrogé-es exercent des activités de coaching en entreprise ou sont également mentor-es au sein de leur entreprise.

Une expérience dans le domaine de l'accompagnement professionnel (recrutement, formation, ressources humaines, coaching)

Près de la moitié des mentor-es de notre population d'enquête exercent (ou ont exercé) une activité dans le domaine de l'accompagnement professionnel. Bien que les cahiers des charges des appels à projets du plan « 1 jeune 1 mentor » ne requièrent aucune expérience préalable en la matière, il n'en apparaît pas moins que nombre de mentor-es détiennent d'emblée, et avant leur engagement dans le mentorat, une expertise de l'accompagnement, qu'il s'agisse par exemple de « *l'accompagnement de personnes dans la recherche d'emploi* » selon les termes employés par Maxime, des « *milliers d'ingénieurs* » que Guy dit avoir « *accompagnés* » après les avoir recrutés, ou de l'« *accompagnement des chefs d'entreprise* » auquel Robert et Philippe font référence :

« Aujourd'hui, je suis consultant stratégie senior d'accompagnement des chefs d'entreprise et surtout, de jeunes pharmaciens qui sortent de la Fac, on en parle beaucoup en ce moment, et qui veulent aller en libéral, qui veulent s'installer en pharmacie, par exemple. » (Robert, mentor, la soixantaine, diplômé du baccalauréat, consultant senior dans le secteur du paramédical, *Play Entreprise*)

« [...] j'ai fait de l'accompagnement de chefs d'entreprise, du *business coaching*, sur le développement de la performance de l'entreprise et surtout du dirigeant. » (Philippe, mentor, la soixantaine, diplômé d'une école de commerce, retraité, ancien entrepreneur et dirigeant de filiales de grands groupes internationaux, *Play Entreprise*)

L'accompagnement s'avère être aussi le cœur de métier de Chiara, psychologue du travail. La page d'accueil du site internet de la société de consultant-es qu'elle a fondée indique en lettres capitales la mission que s'est fixée le groupe : « Vous accompagner dans l'intégration du facteur humain au sein de votre entreprise ». Chiara s'est spécialisée dans l'« *analyse de pratiques* » professionnelles auprès « *de gens qui font de l'accompagnement, de psychologues, de gens qui font de la sécurité routière et de la prévention des risques* ». Elle décrit ainsi sa posture :

« [...] quand dans ma profession, on dit "Attends, stop, on se regarde. Je me suis encore plantée là. Il faut refaire, mais ce n'est pas possible, [Chiara], tu le sais et boom, tu t'es encore... Voilà." Je dirais que ça fait partie de ma culture et je travaille sur l'erreur humaine, ça fait partie de ma culture de dire "Oui, des fois on va se planter, on va se planter. Il faut au moins qu'on le regarde, qu'on le nomme et puis on continue et puis on apprend." Et voilà. » (Chiara, mentore, la soixantaine, diplômée d'un master en psychologie du travail, psychologue du travail, *Play Entreprise*)

Comme Chiara, Gilles accompagne des professionnel·les en vue de travailler et de faire évoluer les pratiques professionnelles, notamment les « *postures managériales* ». Au cours de sa carrière durant

laquelle Gilles gravit les échelons en interne au sein de la grande entreprise française pour laquelle il travaille, différentes missions lui sont confiées, dont celle de « *restructuration interne* » visant à « *faire aussi des économies sur les comités de direction* » dans des fonctions qu'il associe à celui de « *RH* ». Il suit une formation certifiante en « *lean management* », un mode de pensée managériale venu du Japon ayant pour principe de considérer toute activité ou processus qui ne crée pas de valeur ajoutée au produit final comme du gaspillage.

Pendant cinq ans, il est « *consultant sur la gestion des difficultés de l'entreprise ou de services* » pour l'entreprise dans laquelle il travaille et également pour de grandes entreprises publiques et privées en tant que « *prestataire externe* ». Son rôle est d'impulser de nouvelles normes de management dans les équipes :

« Ce sont des renversements de postures et des renversements d'analyse assez violents, peut-être, par rapport à l'habitude de pratique, mais qui déclenchent des nouveaux élans et envies de travailler ensemble. Il y a un côté formateur, coach, vous mettez tout ce que vous voulez dedans, c'est surtout le relationnel qui est vraiment passionnant dans cette tâche. » (Gilles, mentor, 58 ans, titulaire d'un diplôme de cadre de l'animation, manager dans une grande entreprise française, *Mentorat.net*)

Il décrit cette période comme « *une belle expérience* » qui « *reste quelque chose de très ancré dans les valeurs, en tout cas dans la pratique professionnelle et dans les équipes*. ».

Dans l'exercice de leur fonction, ces mentor-es exercent ainsi des missions qu'ils et elles dénomment « *accompagnement* », « *coaching* », « *formation* » ou « *conseil* ». Ils et elles apparaissent comme des professionnel·les expérimenté·es dans ces domaines, suffisamment pour être en capacité de poser un regard réflexif sur leurs pratiques. C'est notamment le cas de Michel, qui a passé la moitié de sa carrière dans le secteur des ressources humaines :

« Cela m'a permis d'avoir différents postes de RH et d'activités : gestion de filières, relations avec les syndicats, les partenaires sociaux, RH généraliste de secteurs opérationnels. Là, ça me plaisait bien parce que c'était un travail à la fois de terrain et à la fois de relations humaines, d'aides, de conseils. Effectivement, quand on est cadre et en plus, RH, on doit suivre la stratégie de l'entreprise, l'appliquer, mais un RH, ce n'est pas le pouvoir de simplement dire non. On peut dire oui souvent, quand on n'enfreint pas les règles du droit du travail, les us et coutumes de l'entreprise, et quand ça ne coûte pas un centime à l'entreprise, pourquoi on dirait non à un salarié ? On a le plaisir de dire oui, ce qui permet effectivement que quand on lui dit non, il le comprend plus facilement. » (Michel, mentor, 63 ans, diplômé d'une grande école de l'ingénierie spatiale et d'un diplôme universitaire en ressources humaines, retraité, ancien cadre dans les ressources humaines dans une grande entreprise française, *Tous Égaux !*)

Catherine, chasseuse de têtes depuis vingt-neuf ans, revient notamment sur la dimension « *psy* » de son activité :

« Dans ce métier, en fait, ce ne sont pas uniquement des process. Quand vous parlez à des dirigeants d'entreprise, il y a une forme de savoir-être. En fait, c'est assez psy notre métier ; on passe notre temps à rassurer tout le monde. [...] Mon travail est vraiment d'accompagner en profondeur, tant les gens que je vais recruter, parce que ce sont des moments aussi un peu déstabilisants quand vous êtes en poste, qu'on va vous chercher. En général, si vous êtes ouvert, c'est qu'il y a un truc qui ne va pas, mais c'est quand même des moments où on sort un peu des sentiers battus, où c'est difficile. Il faut savoir sauter à l'eau, il faut savoir prendre une décision, dire que je quitte un confort où je ne suis pas vraiment très heureux pour une nouvelle aventure. Certains franchissent le pas, d'autres pas. Je passe mon temps à arrondir les angles. Je passe mon temps à mettre du coton partout. Mes clients sont aussi flippés. Est-ce que c'est la bonne personne ? S'ils sont plusieurs autour de la table, ils ne sont pas forcément d'accord. » (Catherine, mentore, 55 ans, diplômée en sciences politiques d'une école privée britannique, chasseuse de têtes indépendante, *Mentorat.net*)

Parmi les postures professionnelles qu'elle mentionne, elle dit agir parfois en « *manipulatrice* » :

Catherine : Mon métier, j'ai tendance à le faire avec mon cœur, parce que c'est ma boîte et que j'y mets ce que je suis. Mais dans mon boulot, oui, je peux être manipulatrice. Heureusement que c'est anonyme. [Rires.]

Enquêtrice : C'est l'objet de l'anonymat. C'est aussi de pouvoir quand même se dire les choses.

Catherine : En tout cas, dans mon métier, il y a une dimension et j'ai besoin de comprendre qui j'ai en face de moi. Avec l'entretien, j'arrive à cerner des choses et en cernant des choses, je peux ensuite comprendre d'autres choses qui vont me faire dire qu'au-delà des compétences de la personne, par rapport à cette culture d'entreprise, ça peut matcher ou pas. Et ça, c'est des choses que je ressens, mais ça s'appelle l'expérience. L'intuition, c'est l'expérience. (Catherine, mentore, 55 ans, diplômée en sciences politiques d'une école privée britannique, chasseuse de têtes indépendante, *Mentorat.net*)

Certain-es, comme Maxime, évoquent également les difficultés de l'accompagnement, notamment lorsque les objectifs professionnels et la rémunération sont fonction des actions entreprises par les personnes accompagnées. Durant ses années dans le secteur du recrutement, il raconte avoir été « *fatigué un peu par le facteur humain* », les « *problèmes sur la paie, sur des évolutions, sur ceci, sur cela* »

« Les commerciaux, on est indexés sur un chiffre d'affaires et d'avoir un chiffre d'affaires qui dépend du facteur humain, donc d'avoir un gars qui ne se lasse pas de retourner en agence d'intérim parce qu'il n'a pas envie de bosser, avoir un candidat qui décide au dernier moment de ne pas aller voir la mission. J'ai eu envie, au bout d'un moment, d'aller sur un autre secteur d'activité où mon chiffre dépendait simplement de ma performance commerciale et plus d'autres facteurs qui sont... Pas ingérables, ce n'est pas le mot, mais sur lesquels on n'a aucune tenue. C'était trop compliqué pour moi, donc j'avais envie de renouveau. » (Maxime, mentor, la trentaine, diplômé d'une école de commerce, commercial, *Mentorat.net*)

Au cours de ce premier point, nous avons dressé un portrait général des mentor-es rencontré-es dans le cadre de cette enquête. Ils et elles sont apparus-es comme étant très dotés scolairement, occupant des postes de cadres supérieurs dans le secteur privé principalement. Ils et elles ont été socialisé-es à diriger tout au long de leur parcours. Aussi les représentations qu'ils et elles ont de leurs mentoré-es (et du dispositif de manière générale) sont conditionnées par leur expérience professionnelle et scolaire à réussir. Dans un second point, il s'agit d'analyser la manière dont ils et elles se représentent les jeunes qu'ils et elles accompagnent ainsi que des motifs qui sous-tendent leur engagement.

2. Accompagner les méritant-es

Quels que soient leur âge, leur genre, le milieu social dont ils et elles sont issu-es, les mentor-es reconnaissent l'existence de multiples difficultés pour les jeunes : des écoles qui ne forment pas correctement et de manière adéquate au monde de l'entreprise, un marché du travail difficile d'accès avec des entreprises qui ne recrutent pas sans expérience, des inégalités sociales et économiques qui pénalisent les plus désavantagés... S'ils et elles sont assez critiques concernant le rapport au travail des jeunes de manière générale, ils et elles s'engagent volontiers en tant que mentor-es pour accompagner ceux d'entre elles et eux perçus-es comme les plus motivés-es et les plus méritant-es. Leur conception du mérite qu'ils et elles attribuent aux mentoré-es s'ancrent dans la réussite scolaire et l'obtention de diplômes (Allouch, 2021).

Les raisons qui sous-tendent leur engagement sont multiples et font souvent écho à une histoire personnelle, soit parce qu'ils et elles ont connu des figures de référence qui ont compté durant leur parcours professionnel, soit parce qu'à l'inverse, ils et elles en ont manqué. Par leur implication dans le programme de mentorat, ils et elles espèrent aussi contribuer à compenser les inégalités sociales, sans oublier les bénéfices personnels qu'ils et elles retirent de leur participation.

2.1. Représentations des jeunes et des institutions qui les encadrent

Dans le cadre de cette enquête, nous avons recueilli les points de vue et les perceptions des mentor·es concernant l'institution scolaire, les études supérieures ainsi que le monde de l'entreprise. Leurs points de vue émergent au cours de l'entretien, de manière plus ou moins spontanée, lorsqu'ils et elles évoquent leur propre parcours, celui de leurs mentoré·es, voire celui de leurs enfants.

Les mentor·es entretiennent un rapport ambivalent avec l'école. D'un côté, ils et elles détiennent des diplômes élevés dans leur grande majorité, ont su parfaitement naviguer au sein du système scolaire, et ont suivi des formations valorisées sur le marché du travail, souvent dans des établissements prestigieux. Cela ne les empêche pas de tenir un discours critique vis-à-vis du système scolaire et de l'orientation par l'institution. Le monde de l'entreprise qui leur est familier est aussi l'objet de nombreux reproches en ce qu'il ne laisse pas la chance aux jeunes diplômé·es cherchant à s'insérer professionnellement d'une part, et en ce qu'il ne valorise que les parcours élitistes et conventionnels d'autre part.

Bien qu'ils et elles dressent un tableau relativement sombre du contexte social et économique actuel, les mentor·es n'en restent pas moins porteur·ses d'une vision stéréotypée et plutôt dépréciée des jeunes en général, et notamment du rapport que ces dernières entretiennent avec le travail. Cette vision s'inscrit en décalage avec les propos élogieux qu'ils tiennent sur les jeunes qu'ils côtoient personnellement, notamment les mentoré·es qu'ils et elles accompagnent.

L'École et les établissements de l'enseignement supérieur : des institutions jugées défaillantes

Les mentor·es se représentent d'abord et avant tout l'école comme une institution dont la mission première est celle de préparer à l'emploi et au travail. (Dupuy, Sarfati, 2022). L'institution scolaire apparaît, à leurs yeux, comme préparant mal et insuffisamment à l'entrée dans l'enseignement supérieur. De manière générale, ils et elles jugent l'école comme étant déconnectée de la réalité du travail.

Pour Michel, mentor de longue date ayant accompagné plus d'une quinzaine de mentoré·es, les jeunes bachelier·ères, « *cocoonés* » au lycée, sortent du système scolaire « *pas encore autonomes* ». Faisant référence à des tâtonnements au moment de ses choix d'orientation dans l'enseignement supérieur, Sarah raconte l'incapacité de l'école à l'aider convenablement pour choisir son orientation (« *Quand j'étais allée voir la conseillère d'orientation pour lui dire que je voulais faire une prépa, elle m'avait dit : "Mais ne fais jamais ça, c'est beaucoup trop dur, fais plutôt le concours d'infirmière" ou je ne sais pas quoi.* »). Après la formation générale reçue dans l'enseignement primaire et secondaire s'ouvre une période charnière durant laquelle chacune doit trouver son chemin à travers une multitude de formations plus ou moins spécialisées dans l'enseignement supérieur. Pour Sarah, cette période, durant laquelle elle n'a pu compter que sur les conseils de sa famille, a été vécue comme une étape permettant de faire le tri entre les élèves :

« Je sens qu'on m'a peut-être fait perdre du temps. Après, je sais que je ne savais pas ce que je voulais faire, donc encore une fois, je ne peux le reprocher qu'à moi, mais on m'a fait perdre du temps en ne me donnant pas les codes ou les infos au début. Pour moi, ce n'est pas un manque de légitimité, c'est juste qu'on ne voulait pas... Il y a un manque de places et on ne veut pas donner des places à tout le monde. » (Sarah, mentore, 33 ans, diplômée d'un master spécialisé d'une grande école de commerce, responsable de la relation client dans un grand groupe international, *Inser Pop*)

Plusieurs mentor·es tiennent un discours critique sur les formations du supérieur. Le regard de Ségolène sur ces dernières, qu'elles jugent « *à côté de la plaque* », est particulièrement « *sévère* ». Elle relève le « *peu*

d'implication » des établissements vis-à-vis des jeunes étudiant·es en BTS et les mauvaises relations entretenues par son entreprise avec les services scolaires : « *C'est toujours, eux, ils sont en haut, puis nous on est en bas. On n'est pas égalité, vous savez, avec eux. Donc ce n'est pas une belle image qu'ils donnent.* »

Pour Megan, l'École exerce peu d'influence sur les carrières professionnelles. Elle évoque la contradiction entre d'un côté, le discours dominant selon lequel la formation reçue dans ces établissements renommés et dits « *généralistes* » permet de choisir son orientation professionnelle et, de l'autre, la réalité du monde du travail, au sein duquel les premières expériences professionnelles apparaissent comme des éléments bien plus déterminants dans le parcours, alors même qu'il s'avère difficile d'anticiper et de contrôler la qualité du contenu des stages : « *Et le stage, c'est, c'est au petit bonheur la chance, ça dépend de sur qui on va tomber, quelle boîte, voilà, quel, quel maître de stage, etc.* » Ces premières expériences dans l'entreprise marquent durablement la trajectoire professionnelle des jeunes diplômé·es :

« Oui. De toute façon, on nous jette à l'école, on nous dit, voilà, on arrive, en général, on a un tronc commun pour tout le monde. Puis après, on va chercher des stages, un stage de six mois à un an, honnêtement, c'est, c'est. Et puis après, on a un CV, et dessus il y a tous les stages qu'on a faits et du coup, on est obligé de s'orienter par rapport à ce CV, c'est très compliqué d'en sortir. Donc en fait, on est tout de suite mis dans des cases, alors qu'on nous dit, à l'inverse, que c'est des écoles très généralistes qui permettent d'ouvrir toutes les voies. En fait, c'est faux. Il faut très rapidement se mettre dans quelque chose, et à force de nous dire qu'on a le temps de trouver sa voie, etc. en réalité, c'est faux. » (Megan, mentore, 34 ans, diplômée d'une grande école de commerce, responsable client dans une grande enseigne de bricolage, *Tous Égaux !*)

Guy, lui, juge les études trop « *théoriques* » et éloignées des besoins des jeunes créateurs et créatrices d'entreprise. À l'issue de ces formations, les jeunes « *ne sont pas prêts à gérer une entreprise* » :

« Comment on peut considérer qu'un futur ingénieur, un futur chef d'entreprise est préparé par des gens qui n'ont jamais vécu l'entreprise ? C'est de la théorie. La compta, c'est la théorie, mais ce n'est pas grave, ce sont des chiffres, c'est faire un bilan, ce n'est pas grave, mais quand on parle de la relation avec les banques, etc., c'est de la théorie qui n'est pas compliquée à mettre en œuvre en théorie, mais en pratique, c'est très compliqué, de par les relations. J'ai des exemples avec les URSSAF, j'ai passé des moments à l'URSSAF, mais hallucinant ! Ils ne connaissaient même pas les textes de loi, l'URSSAF, c'est pour vous dire et je suis un exemple. » (Guy, mentor, environ 65 ans, diplômé d'une maîtrise en électronique, retraité, ancien dirigeant dans un grand groupe industriel, *Play Entreprise*)

Une critique partagée par Olivier qui émet également de grandes réserves concernant les « *pseudo-formations* » et « *pépinières* » où les jeunes sont « *baladé·els* ». Des cursus durant lesquels « *on leur monte le bourrichon* » et « *on ne les aide pas à un côté pratique* » ni « *concret* » :

« Mais c'est dans l'accompagnement de ces écoles, de toutes ces formations où, euh, on leur borde... bourre le crâne en leur disant : "Vous êtes une licorne demain. C'est exceptionnel, ce que tu vas faire." Pff ! Euh, d'abord, alors on leur fait... on leur met une charge mentale s'ils y arrivent pas, ils vont croire que c'est l'échec alors qu'ils ont fait quelque chose de très bien. Enfin, pour moi, c'est encore... c'est pas un monde mature encore. » (Olivier, mentor, 64 ans, titulaire d'un diplôme d'ingénieur et d'un diplôme d'une grande école de commerce, retraité, ancien entrepreneur et dirigeant de filiales de grands groupes français, *Play Entreprise*)

Certaines formations trouvent cependant grâce à leurs yeux. Ainsi, pour Michel, la classe préparatoire, perçue comme un « *cursus de formation assez raide* », permet aux étudiant·es d'acquérir une « *petite maturité* ». Par ailleurs, les « *écoles nationales* » dont il a connaissance et que sa fille et lui-même ont fréquentées (« *architectes aéronautiques, ingénieurs aéronautiques, architectes* ») permettent de développer un « *esprit de corps* », alimentant une forme de proximité et d'« *affinité* » entre les membres de la communauté enseignante et étudiante, contrairement aux écoles de commerce et à l'université

(« Il y a un côté impersonnel. C'est un peu comme si tu étais au spectacle. Tu vois le type sur la scène et puis tu dis : "Au revoir et merci" »).

Philippe et Sarah, qui ont tous deux fréquenté les bancs d'écoles de commerce, reconnaissent le rôle majeur de ces formations du supérieur en ce qu'elles permettent d'accéder à un « *réseau haut de gamme* » et confèrent un diplôme hautement valorisable sur le CV. Ainsi, plus que des savoir-faire (« *en termes de compétences [...] je n'ai pas appris grand-chose sur mon métier et ce que j'ai appris dans mes compétences, je les ai apprises par mes stages, par mes expériences.* »), ce sont des savoir-être, un « *état d'esprit* », qui leur sont transmis.

Les difficultés pour s'orienter dans l'enseignement supérieur, trouver son stage ou son alternance et se préparer au monde du travail s'inscrivent par ailleurs dans un contexte social et économique perçu comme bien moins avantageux aujourd'hui qu'hier. C'est le cas de Ségolène, 61 ans, issue d'un milieu populaire, qui fait référence au coût actuel des formations du supérieur, elle qui a pu fréquenter une école de commerce réputée à une époque où il apparaissait plus aisé d'envisager et de financer les études supérieures. Michel revient sur les difficultés à suivre les enseignements à distance pendant la crise sanitaire et la dévalorisation des diplômes obtenus durant cette période :

« Je pense qu'il y a beaucoup d'étudiants, même durant leurs études, qui ont complètement lâché. C'est pour ça que je suis révolté quand j'entends certains personnels qui disent "les diplômes dans le Covid, ils ne valent que dalle", je dis "non, au contraire, parce que quelqu'un qui a été diplômé ou quelqu'un qui a réussi à suivre son mentorat durant la période Covid en visio, bravo, ils ont mon respect et véritablement, je ne sais pas si j'aurais été capable de le faire." » (Michel, mentor, 63 ans, diplômé d'une grande école de l'ingénierie spatiale et d'un diplôme universitaire en ressources humaines, retraité, ancien cadre dans les ressources humaines dans une grande entreprise française, *Tous Égaux !*)

Si les mentor-es ont un regard critique sur l'école, ils et elles n'épargnent pas non plus le monde de l'entreprise.

« Le monde dans l'entreprise, ce n'est pas les Bisounours »

Compte tenu de leur statut d'emploi et des postes qu'ils et elles exercent (voir Partie 1.4), les mentor-es enquêtée-es disposent d'une excellente connaissance du marché du travail et entretiennent un rapport de proximité avec le monde de l'entreprise, même les retraité-es, à l'image de Olivier, ancien dirigeant de filiales de grands groupes dans le secteur des travaux publics, qui conserve des missions auprès de son ancien employeur pour lequel il participe à des conseils d'administration et préside des commissions de marché.

Lorsqu'ils et elles sont interrogées sur leurs perceptions concernant le monde de l'entreprise, les mentor-es expriment de nombreux reproches à l'égard du modèle productif français. Ce dernier est jugé inadapté, ne permettant pas à chacun-e de réaliser son « *potentiel* ». Les critiques passent en particulier par la comparaison avec le modèle anglo-saxon, jugé moins rigide et moins élitiste. Robert appelle ainsi à s'en inspirer afin de « *changer le paradigme* » en repensant les normes de management et en investissant plus intensément « *sur le capital humain* ». Le système français est perçu par les mentor-es comme accordant un poids trop important à la formation initiale et au diplôme du supérieur, déterminant par suite l'accès (ou le non-accès) aux emplois et pesant de manière excessive sur les carrières professionnelles. En guise d'illustration, Jacob évoque sa carrière dans une entreprise américaine et les expériences professionnelles de ses enfants, infructueuses en France (sa fille, titulaire d'un master de géophysique d'une université britannique, n'est « *même pas reçue* » par les grandes entreprises

pétrolières auprès desquelles elle candidate en France), mais couronnées de succès en Grande-Bretagne. Son fils en particulier, après des études en Angleterre puis dans une école de commerce française dans le secteur du tourisme, essuie de nombreux refus de la part de recruteur·ses français·es au motif qu'il n'est pas diplômé d'une école hôtelière. Il tente sa chance en Angleterre et est recruté par un grand groupe hôtelier américain. Il y entame une carrière professionnelle marquée par une ascension sociale rapide. À partir de ces parcours, Jacob tient ainsi un discours critique sur l'importance accordée par les recruteur·euses aux diplômes en France.

« [...] Les études, c'est pour dire que le gars, il est capable d'avoir fait des études. Bien sûr, on va pas non plus donner des trucs techniques à des gens qui ont pas fait des études techniques, mais il y a des choses que les gens peuvent faire sans avoir fait l'étude spécifique à ça, du moment qu'on s'assure qu'ils savent ce qu'il faut faire. Et c'est dingue comment en France on est fermés. Donc les jeunes, ils ont du courage, souvent – moi c'est ça que je me dis – pour arriver à faire ce qu'ils ont envie. La problématique, c'est qu'on les prépare de moins en moins à ce qui va se passer [...]. Donc c'est plus le monde autour d'eux qui est très mal fichu. Moi, à mon époque j'avais connu le côté "on peut pas vous prendre, vous avez pas fait HEC", "on peut pas vous prendre parce que vous êtes pas polytechnicien". Puis c'est marrant, parce que vous preniez à ce moment-là la page de tous les dirigeants : ils sont tous de la même école. Après, toutes les boîtes ont fermé parce qu'il y avait jamais d'idées différentes ; ils avaient qu'une façon de penser. » (Jacob, mentor, environ 65 ans, diplômé d'une formation de comptabilité et informatique suivie en cours du soir, retraité, ancien entrepreneur et directeur financier dans un grand groupe américain, *Play Entreprise*)

Si les plus doté·es en capitaux scolaires, économiques et culturels connaissent des difficultés pour s'insérer sur un marché du travail « fermé », les obstacles sont encore plus nombreux pour les jeunes moins avantagé·es, notamment celles et ceux qui ne disposent « pas de réseaux » comme le relève Michel, considérant que « pour [lui] ça n'a pas toujours été facile et ça l'est encore moins pour les jeunes maintenant ». Certain·es mentor·es, comme Ségolène, font ainsi allusion aux sociétés qui ne répondent pas aux candidatures, voire qui ne donnent pas suite à une promesse d'embauche : « Et là, c'était ça aussi très désagréable, c'est qu'elle a eu une emb', une promesse et puis on n'a jamais répondu. Et donc presque arrivée, la pauvre, à la date butoir. » Du point de vue des mentor·es, l'accès au marché du travail est d'autant plus entravé que certains profils sont plus susceptibles de faire l'objet de discrimination en raison, par exemple, de leur lieu de résidence (la « banlieue ») ou de leur patronyme à consonance étrangère. Sarah, issue de l'immigration « maghrébine » tout comme sa mentorée, fait part à cette dernière des attitudes à adopter auprès des employeur·ses afin de déjouer les « a priori » et leur prouver qu'elle « n'es[t] pas un mauvais banlieusard » :

« C'est important, sans te travestir ou dénaturer qui tu es, mais c'est important que tu montres que tu peux avoir leur code. Tu vois, je suis devant toi, je suis mentore, j'ai ma petite expérience, j'ai fait mon école, mais je m'appelle Sarah [patronyme à consonance nord-africaine], je viens de banlieue. J'ai grandi dans le 95 et j'ai fait un lycée pourri. Ça, ils ne doivent pas le voir, c'est ton truc à toi et tu leur raconteras si tu as envie, mais aujourd'hui, ils ont envie de savoir qu'ils vont avoir quelqu'un qui va avoir leurs codes pour s'exprimer, pour représenter leur marque. C'est ce qu'ils ont besoin de voir et il faut que tu les rassures sur ça et du coup, il faut que tu sois impeccable, encore plus impeccable que n'importe qui quand tu parles, quand tu écris, que tu te fasses relire. Franchement, si tu n'es pas infallible en orthographe, personne ne l'est, mais fais-toi relire. » (Sarah, mentore, 33 ans, diplômée d'un master spécialisé d'une grande école de commerce, responsable de la relation client dans un grand groupe international, *Inser Pop*)

Ainsi, le monde de l'entreprise est décrit comme un milieu hostile, qui « se durcit de plus en plus ». Pour Ségolène, les jeunes « ont intérêt à avoir une carapace » et à « se blinder ». Les mentor·es évoquent notamment le manque de « bienveillance » et la « souffrance » au travail. Gilles, qui a récemment repris

le travail après une longue période d'arrêt consécutive à un burn-out, raconte avoir été « *en frontal justement par rapport aux valeurs qu'officiellement, sur papier glacé, l'entreprise voulait mettre en place et qu'on avait encore des grognards qui étaient là, mais en place, où le mot bienveillance ne dure que le temps de le prononcer, mais c'est comme ça qu'ils ont été formés* ». Catherine, chasseuse de tête, observe les « *rémunérations vraiment indécentes* » des dirigeants d'entreprises en même temps que les difficultés à s'insérer auprès d'entreprises qui laissent peu de chances aux jeunes diplômés, fatalement peu expérimentés. Son point de vue englobe les différentes critiques adressées au monde de l'entreprise par les mentor·es interrogés :

« Ce que je ne supporte pas sur LinkedIn, c'est toutes ces injonctions à la bienveillance, au bien-être. Le monde dans l'entreprise, ce n'est pas les Bisounours. Le monde de l'entreprise est un monde où on veut que vous produisiez et que vous soyez efficace. OK, on va mettre un peu de gentillesse, mais *in fine*, ce n'est pas le but. C'est vraiment le nappage au-dessus pour que derrière, vous ramiez et que vous puissiez délivrer comme on vous demande de délivrer. Il y a beaucoup d'hypocrisie, je pense, quand même. Ce n'est pas simple pour un jeune, qui débarque et qui a envie d'un truc en particulier, d'aborder ce monde. Rentrer dans le monde du travail, ce n'est pas facile. Puis, on a plutôt tendance à recruter des gens qui ont l'expérience. À un moment donné, il faut faire rentrer les jeunes. Je le vois bien, même à mon niveau. Ah non, mais non, mais il n'a pas été DG. On a plutôt tendance à favoriser ce qu'on appelle le *plug-and-play*, le copié-collé plutôt que le potentiel, etc. La seule chose qui m'amuse dans mon métier, pour en revenir à ce que je fais, c'est d'aller faire des recrutements qui disruptent. Tu veux ça, mais regarde, il y a ça qui peut t'apporter ça, ça et ça. Il n'y aura pas ça, mais il peut peut-être t'amener encore peut-être plus loin. » (Catherine, mentore, 55 ans, diplômée en sciences politiques d'une école privée britannique, chasseuse de têtes indépendante, *Mentorat.net*)

Le monde de l'entrepreneuriat n'est pas épargné par les mentor·es. Il est également perçu comme défaillant car laissant de côté trop de jeunes entreprises qui « *se cassent la gueule* » :

« Pour moi, il y a... il y a quelque chose qui marche pas. Un système qui fait que 90 % des clients, entre guillemets – je sais pas comment les appeler –, vont pas jusqu'au bout. Est-ce que, euh, on pourrait admettre un... un système éducatif qui rejette 90 % des élèves ? C'est... je suis pas pour le 100 %, nécessairement. Les 90 %, c'est quand même très éloigné. » (Olivier, mentor, 64 ans, titulaire d'un diplôme d'ingénieur et d'un diplôme d'une grande école de commerce, retraité, ancien entrepreneur et dirigeant de filiales de grands groupes français, *Play Entreprise*)

Des jeunes jugés moins « engagés » dans le travail que leurs aînés

Chez les plus âgées de l'échantillon, celles et ceux proches de la retraite, les discours font apparaître l'écart générationnel entre leur propre génération et les nouvelles (« *il n'y a plus personne qui peut croire que je suis jeune* »).. En dehors des mentorés, les jeunes qu'ils et elles évoquent instinctivement sont leurs enfants. L'emploi du terme « *boomer* »⁷⁰ par Gilles, 58 ans, pour se qualifier lui-même en plaisantant durant l'entretien est une manière de marquer ainsi à la fois la distance générationnelle entre lui et la « jeune » enquêtrice et l'écart de valeurs et de références que cela suppose.

Les mentor·es les plus jeunes, en revanche, sont plus proches en âge des mentorés qu'ils et elles accompagnent. Ils et elles sont moins souvent déjà parents et beaucoup se situent spontanément du côté des jeunes générations. En particulier, les mentor·es les plus jeunes ont tendance à s'identifier à leurs mentorés et à partager une condition commune notamment dans les difficultés d'accès à l'emploi.

⁷⁰ Un « boomer » ou baby-boomer est une personne née en Occident pendant la période du baby-boom (comprise entre 1945 et le milieu des années 70 selon l'Institut national d'études démographiques). Le terme désigne par extension et de manière péjorative une personne réticente au changement, exprimant des idées dépassées et rétrogrades, et opposée aux changements sociétaux portés par les jeunes générations.

Globalement, les mentor-es (jeunes ou moins jeunes) racontent tous et toutes l'investissement considérable dans leur carrière professionnelle, nécessitant de se consacrer parfois « *jour et nuit, week-end compris* » à leur emploi. S'ils et elles se perçoivent ainsi comme profondément concerné-es par leur travail, certain-es perçoivent les jeunes générations comme moins impliquées et moins « *engagées* » dans ce domaine. Cette vision est essentiellement portée par les mentor-es de plus de 55 ans. Elle s'inscrit pleinement dans la « rhétorique du "nouveau rapport au travail des jeunes" », renvoyant à « l'idée qu'ils ne veulent plus travailler, qu'ils seraient oisifs ou encore qu'ils investissent l'emploi d'une autre façon que les générations précédentes » (lhaddadene, 2023, p. 159). Les jeunes sont notamment jugé-es moins enclins à travailler que leurs aîné-es et plus disposé-es à fixer des limites et des « *frontières* » afin de « *se protéger* ». Ségolène, qui « *voit* aussi dans ces jeunes un autre regard avec le travail », l'appréhende comme un engagement raisonnable :

« Je comprends par moments qu'il y a un engagement pendant la durée de travail, mais ils ont raison, mais ils ont raison de dire non, à un moment donné. Nous, on était un peu plus souples, on allait un peu plus, on travaillait un petit peu plus. Cela m'est arrivé de travailler chez moi sur des dossiers, sur des week-ends, mais depuis quelque temps, je ne le fais pas, et puis un jeune ne doit pas le faire. On ne sait pas dans quel engrenage on se met. Le monde est dur, professionnel. » (Ségolène, mentore, 61 ans, diplômée d'une maîtrise en sciences économiques, directrice de service comptabilité, *Tous Égaux !*)

Les mentor-es sont également porteurs-ses de préjugés répandus concernant l'aisance supposée des jeunes générations, les *digital natives*⁷¹ (Lardellier, 2017), à maîtriser les outils bureautiques, internet et les réseaux sociaux. De ce point de vue-là, les mentoré-es sont perçu-es de la même manière que leurs homologues du même âge (« *Les jeunes, ils sont, très vite, ils savent utiliser Word, Excel et PowerPoint* » ; « *Elle [en parlant de sa mentorée] aime bien communiquer par LinkedIn, par voie de message, c'est la génération.* »). Leurs propos sont alignés sur le discours médiatique qui postule que la maîtrise des outils numériques aurait profondément modifié leur rapport au travail.

Ainsi, Guy, retraité ayant occupé des fonctions de direction pour de grands groupes internationaux, est particulièrement critique concernant ce qu'il considère être un manque d'implication des jeunes dans l'entreprise. Il les décrit comme peu enclins à s'investir dans l'entreprise et à dégager du temps au travail. Ce temps, Guy estime qu'ils et elles préfèrent le consacrer à des passe-temps récréatifs et tient notamment un discours stéréotypé sur leur rapport au numérique.

Enquêtrice : Pour les jeunes diplômés, vous diriez quand même qu'ils sont préoccupés par l'articulation entre vie professionnelle et vie privée ?

Guy : Le boulot, ce n'est pas leur centre d'intérêt principal. Ils font leurs huit heures, ils repartent.

Enquêtrice : Vous trouvez ça déplorable ? C'est quoi, votre sentiment ?

Guy : Je ne dis pas que c'est déplorable, c'est une évolution. Simplement, ce n'est pas compatible avec une ambition de développement personnel. On ne peut pas à la fois dire : « Je fais mes huit heures, je fais mon taf et après, je rentre chez moi jouer à la Playstation, regarder Tik-Tok ou autre chose » et dire après « je vais monter dans l'entreprise ». Chaque contribution d'individu, qu'elle soit vendue à un client ou administratif, c'est une production pour l'entreprise et cela contribue à un résultat. Si tout le monde n'est pas dynamique, l'entreprise a un moins bon résultat. Ne se cache pas derrière ça une volonté d'exploiter les gens, au contraire, mais qu'ils fassent bien leur taf et qu'ils s'impliquent. À un moment, l'équilibre n'est pas bon.

⁷¹ Littéralement, les « natifs du numérique », sont les personnes nées à partir de la fin des années 1980, ayant grandi dans un univers numérique et ayant un usage des technologies du digital. Ils et elles se distinguent des *digital migrants*, c'est-à-dire celles et ceux plus âgé-es ayant dû « migrer » vers le numérique.

Enquêtrice : Travailler huit heures par jour, ce n'est pas suffisant ?

Guy : Ce n'est pas ça, mais quand on va chez le dentiste à 3 heures, qu'on revient à 4 heures, mais qu'on part quand même à 5 heures, par exemple, il y a un problème. Pour moi, l'entreprise, c'est donner et recevoir. On ne peut pas recevoir et ne pas donner. C'est vrai dans la vie, c'est pareil en couple, c'est vrai partout. Si l'on attend de recevoir et qu'on ne donne pas, ça ne marche pas longtemps.

Enquêtrice : Et vous avez le sentiment qu'ils donnent moins à l'entreprise ?

Guy : Ils sont plutôt dans « je reçois et après, je donne » plutôt que « je donne et après, je reçois ». Et ça, ça change tout. Ma carrière, j'ai eu une croissance d'entreprise qui a été assez rapide et même très rapide, mais je l'ai méritée, j'ai eu de bons résultats. (Guy, mentor, environ 65 ans, diplômé d'une maîtrise en électronique, retraité, ancien dirigeant dans un grand groupe industriel, *Play Entreprise*)

Guy mobilise le registre du mérite pour justifier sa propre réussite professionnelle en développant une lecture très individualisée de sa propre réussite. Pour Annabelle Allouch, le mérite relève « d'un mode de justification que l'on mobilise pour décrire l'ordre social et qui légitime du même coup les inégalités » (2021). Guy tient par ailleurs des propos stéréotypés sur l'évolution du rapport au travail des jeunes, proches des discours médiatiques répandus sur le sujet et de la littérature managériale depuis la crise sanitaire de 2020 notamment, alors même que des travaux récents ont montré en quoi les jeunes entretiennent un rapport au travail proche de celui de leurs aînés (Couronné, 2022 ; Ihaddadene, 2023).

Guy : C'est marrant parce que j'ai vu une évolution dans les trente ou vingt dernières années, c'est assez incroyable. Maintenant, les jeunes, a priori – je ne dis pas que c'est un cas général, mais majoritairement – c'est un job alimentaire. Leur centre d'intérêt, ce n'est pas l'entreprise, c'est leur vie, c'est leur loisir, mais ce n'est pas l'entreprise. Quand je suis rentré dans mes entreprises où j'ai bossé, je me décarcassais, le jour, la nuit, je ne comptais pas mes heures et sans demander en retour, le retour venait naturellement. Les jeunes maintenant – et ce n'est pas leur faute, c'est l'évolution de la société qui a fait ça – ils sont plutôt en demande de choses. Quand je recevais des jeunes qui avaient des diplômes, qui avaient fait des stages et qui étaient jeunes ingénieurs sans expérience, ils demandaient : « C'est quoi, les stages ? C'est quoi, les tickets resto ? C'est quoi, la mutuelle ? » Leurs questions, ce n'était pas comment on évolue dans l'entreprise, comment on se forme, comment on s'intègre dans un métier, c'est des trucs très perso. Ça, ça a été un changement après les années 1990-1995, après 1995 à peu près, avant d'arriver en 2000. C'est criant et les jeunes sont moins fidèles à l'entreprise. Avant, on ne changeait pas de boîte, même si l'on pouvait, sauf s'il y avait vraiment un vrai désaccord financier ou d'évolution de nos carrières.

Enquêtrice : Mais là, les jeunes changent de boîtes parce qu'il faut construire une carrière ?

Guy : Pour l'argent. J'ai l'exemple concret, c'est sur Paris. On avait créé une filiale à Paris, une agence avec une trentaine de collaborateurs. Le turnover était catastrophique. On prenait des jeunes en formation alternante de l'IGN, l'Institut géographique national, pendant trois ans et à la fin des trois ans, vous les avez payés, formés, etc., beaucoup se barraient ailleurs pour 1 000 euros par an de salaire d'écart, sans reconnaissance de l'accompagnement qu'on avait fait en termes de formation, de travail, etc.

Enquêtrice : Vous me parlez de jeunes diplômés ?

Guy : Oui, bac +5. (Guy, mentor, environ 65 ans, diplômé d'une maîtrise en électronique, retraité, ancien dirigeant dans un grand groupe industriel, *Play Entreprise*)

Philippe se décrit comme « *un homme de résultat* », qui « *mettait l'énergie pour y arriver* » et pour que « *ça réussisse* », quand bien même son investissement dans le travail a pu lui être « *reproché de temps en temps* ». Pour Philippe, qui considère aussi qu'« *on était à l'époque beaucoup plus engagés dans sa vie professionnelle qu'on ne l'est aujourd'hui* », cette évolution s'inscrirait dans un mouvement plus global d'évolution des mœurs et de changements sociétaux conduisant notamment à une implication plus importante des hommes dans les tâches domestiques,

Philippe : Il y a des époques où je commençais à 8 h et je terminais à 21 h, voire un peu plus. J'ai eu des moments très chauds. Après, ça m'a permis de faire des choses.

Enquêtrice : Votre regard, c'est que les jeunes veulent en faire moins en termes d'horaires aujourd'hui ?

Philippe : Oui. Je ne sais pas si on va parler des mentorats. Il y a une évolution. D'ailleurs, on la voit dans les feuillets télé, etc. L'homme fait la cuisine.

Enquêtrice : Qui faisait la cuisine ?

Philippe : C'était mon épouse. En fait, elle a eu trois enfants. Elle a travaillé au tout début où on s'est mariés. Après, elle s'est très vite occupée de ses enfants. Elle a fait plein d'activités bénévoles. C'est seulement lorsque j'ai créé mon entreprise que je lui ai dit : « Là, maintenant, si tu trouves un job, ça va être un peu sportif ! » Elle en a trouvé un. Après, ce n'est pas une raison. J'ai deux garçons et une fille. Dans les trois familles, les hommes cuisinent. Ça veut dire quoi ? Ça veut dire qu'il faut qu'ils aient du temps pour le faire.

Il y a des choses comme ça qui ont évolué. C'est plutôt bien. Je pense qu'il y avait un certain déséquilibre qui existait. On est revenu sur des choses plus sensées. C'est vrai aussi que la digitalisation permet un peu plus de choses. Il y a un ensemble de choses qui ont évolué. Cette évolution-là est plutôt saine globalement. Elle est plutôt saine. Aux États-Unis, en se levant un peu tôt le matin, ils partent à 17 ou 18 h au grand maximum. (Philippe, mentor, la soixantaine, diplômé d'une école de commerce, retraité, ancien entrepreneur et dirigeant de filiales de grands groupes internationaux, *Play Entreprise*)

Les propos de Philippe doivent être nuancés. En effet, les données longitudinales tendent à montrer une « convergence toute relative des temps domestiques des hommes et des femmes » (Champagne *et al.*, 2015, p. 212). En effet, si le temps consacré par les femmes au travail domestique (ménage, cuisine, linge...) s'est réduit depuis les années 1980, celui des hommes est resté stable. Les résultats du Baromètre d'opinion de la DREES confirment la persistance d'une inégale répartition des tâches domestiques au sein des couples, toujours très présente en 2022. En effet, selon cette enquête, « 54 % des femmes déclarent s'occuper majoritairement des tâches ménagères, contre 7 % des hommes » (De Champs, Pirus, 2024, p. 6). La différence de répartition entre hommes et femmes est de même ampleur concernant les activités parentales (soins aux enfants, repas, loisirs, éducation).

En plus de tenir un discours sur une « nouvelle » répartition des tâches domestiques au sein du foyer, Philippe évoque les évolutions en matière d'éducation ainsi que ce qu'il perçoit comme une mauvaise maîtrise de la langue française par les jeunes générations :

Philippe : On voit qu'il y a des choses qui sont un peu surprenantes chez les jeunes. Après, c'est l'époque.

Enquêtrice : Quoi par exemple ?

Philippe : Les problèmes de français, ça me chagrine toujours un peu. Il y a aussi parfois la question du respect. Il y a des écoles où on appelle la maîtresse par son prénom. Je ne dis pas qu'il y en a un qui est bien et que l'autre n'est pas bien. Ça modifie un peu le sujet. En maternelle, il y a aujourd'hui des enfants qui répondent à la maîtresse. Ça n'existait pas avant. Il y a une évolution de l'éducation. Ce n'est pas l'école. L'école n'est plus à même de compléter ou d'amplifier ce qui existe. Parfois, c'est certainement un peu plus dur. (Philippe, mentor, la soixantaine, diplômé d'une école de commerce, retraité, ancien entrepreneur et dirigeant de filiales de grands groupes internationaux, *Play Entreprise*)

Les jeunes sont également perçus comme plus exigeants concernant les offres d'emploi et moins disposés à accepter les postes qui leur sont proposés (« *Il y a des chefs d'entreprise qui disent : « Je préfère être au chômage que faire ça »* ». Il y a aussi la question de... pas de l'assistanat, mais un peu quand même »). Si Catherine reconnaît aux jeunes des difficultés accrues par rapport à sa génération pour s'insérer sur le marché du travail, elle fait néanmoins référence à elles et eux comme ayant des comportements de « *divas* » lorsqu'il s'agit de choisir et accepter un emploi :

« J'ai connu le marché de l'emploi. Quand j'ai démarré, je sortais de mon truc en Angleterre, en 1991, c'était la crise. J'avais fait des études de russe. J'ai envoyé 200 CV, j'ai eu une réponse du commissariat à l'énergie atomique. Mon premier entretien était au commissariat de l'énergie atomique. Il faut quand même le faire !

C'est une jungle de chercher un job. Je pense qu'à l'époque, c'était compliqué, mais maintenant, j'ai l'impression que c'est encore plus compliqué pour ces jeunes, tellement il y a d'outils. À notre génération Z... ou X, enfin peu importe, je pense que les choses étaient moins structurées. Et puis nous, on était peut-être moins diva. Il fallait qu'on trouve un job, n'importe quoi et on acceptait tout. Je ne vous l'ai pas dit, mais j'ai fait quand même du secrétariat à un moment donné et je ne savais pas taper. J'ai été recrutée dans une boîte pour faire du secrétariat. Ce n'est pas grave, il fallait que je bosse. Je pense que là, aujourd'hui, les jeunes sont quand même, avec tout ce qui s'est passé, beaucoup plus *picky* (en français : pointilleux-se, difficile), beaucoup plus sélectifs.

Enquêtrice : Vous l'observez, ça ?

Catherine : Je l'observe, et cette espèce de complexité, cette ambivalence. Je me souviens [Aimée] : « Ah non, ça je ne veux pas, ah non, ça je ne veux pas. » Moi, j'aurais pris n'importe quoi parce qu'il fallait que je bouffe ! Ils sont plus sélectifs et en même temps, je trouve que c'est beaucoup plus sinueux de trouver aujourd'hui, parce qu'il y a une volonté des gens qui recrutent, il y a des outils maintenant. Les outils sont beaucoup plus pointus, les outils d'intelligence artificielle, la data, et on va chercher le truc le plus pointu. En fait, il n'y a plus beaucoup de place à la spontanéité chez personne.

Enquêtrice : On cherche le *matching* parfait.

Catherine : Comme dans les applications de rencontres. Tout doit être parfait. Alors que la vie, par définition, c'est de l'imprévu. C'est ce que je leur disais. Ce sont des rebondissements. Ce n'est pas linéaire. (Catherine, mentore, 55 ans, diplômée en sciences politiques d'une école privée britannique, chasseuse de tête indépendante, *Mentorat.net*)

Dans les discours des mentor-es les plus âgées, les jeunes sont ainsi souvent envisagés-es comme une catégorie de population homogène, partageant de nombreux traits communs en matière de rapport au travail que nous venons de décrire : moins « *engagés* », moins « *fidèles à l'entreprise* », et plus « *sélectifs* » (Couronné, 2022).

Megan, 34 ans, modère quelque peu les propos des mentor-es plus âgées et discerne entre deux ensembles de jeunes aux motivations distinctes. D'un côté, celles et ceux qui auraient la volonté d'accéder à des emplois plus en accord avec leurs valeurs et notamment plus respectueux des normes environnementales, et, de l'autre, les jeunes boursiers (comme son mentoré) cherchant à accéder à des postes rémunérateurs impliquant de consacrer une grande partie de son temps au travail :

« Je pense que les aspirations des jeunes, elles changent un peu [...] ils ont moins envie d'aller dans, forcément, dans des métiers très bien payés. Ils sont plus sur des sujets d'écologie, de RSE, d'engagement social, social et environnemental. Ce n'est pas forcément pour avoir aussi cherché là-dedans, pas forcément des métiers qui payent très bien, quoi. C'est clair qu'il va être très bon. En tout cas, dans une école de commerce, après ingénieur, c'est autre chose. Ce n'est pas les mêmes métiers, mais l'école de commerce, toutes les *start-up* qui sont dans le monde de la *Greentech*⁷², ou tout ce qui est autour de la RSE, c'est pas des secteurs, ouais, qui payent super bien. Donc, euh, après, je pense que les jeunes boursiers, ils ont d'autres préoccupations de toute façon. Mais le conseil, ça permet un peu, par exemple, c'est un peu moins, dans ce que j'entendais, ça a un peu moins la cote qu'à une époque. Parce que le conseil, c'est des métiers où on travaille tard, on a beaucoup de boulot, pas trop d'équilibre vie pro/perso. Donc, voilà. Pas beaucoup de sens, quoi, mais bon. Je sais pas, en même temps, je vois aussi que, y a des jeunes qui sortent d'école, ils aiment bien aussi, certains aiment y aller, parce que c'est très formateur, et puis ils se baladent, c'est bien payé, donc, je sais pas. Après, je ne sais pas les tendances. Mais je pense que ça bouge, oui, forcément, quand vous voyez les jeunes qui courent aux diplômes, à toutes ces, c'est ça. Donc, je sais pas trop. » (Megan, mentore, 34 ans, diplômée d'une grande école de commerce, responsable client dans une grande enseigne de bricolage, *Tous Égaux !*)

⁷² La Greentech (également appelé écotech et cleantech) regroupe les *start-up* et PME porteuses de solutions innovantes, capables d'accélérer la transition écologique (source : ministère de la transition écologique et de la cohésion des territoires).

Cette distinction a le mérite de rendre compte de la « variété des situations dans lesquelles les « jeunes » peuvent être (études, emploi, chômage, parentalité ou non) et par l'effet de l'origine sociale, et tant les limites en termes d'âge sont arbitraires (Bourdieu, 1984) » (lhaddadene, 2023, p. 163). Le discours de Megan témoigne sans détour du décalage entre le discours général des mentor-es sur les jeunes et les représentations de leurs « aspirations », et celui portant plus particulièrement sur les jeunes qu'ils et elles connaissent et côtoient personnellement comme leurs enfants, les jeunes en stage ou en alternance dans leur entreprise, ou leur mentoré-es. Ainsi, les propos des mentor-es font apparaître un véritable paradoxe entre un regard critique et empreint de préjugés à l'égard de la jeunesse en général et de son rapport au travail, et par ailleurs un jugement beaucoup plus nuancé quand il s'agit d'évoquer les parcours des mentoré-es qu'ils et elles accompagnent, reconnaissant une série de difficultés auxquelles ils et elles se confrontent.

Les mentoré-es, « des pépites qui s'ignorent »

Les mentoré-es apparaissent aux yeux des mentor-es comme des jeunes particulier·ères qui se distingueraient des autres. Ils et elles tiennent alors des discours sur les jeunes accompagné-es qui contrastent très fortement avec leurs propos très généraux qu'ils déclarent sur les jeunes. Ils et elles font ainsi de leurs mentoré-es des jeunes « à part », des exceptions, des méritant-es. Pour Maxime, ce sont « *des gens qui ont vraiment besoin d'aide* » et non « *des gens qui ont juste besoin de prendre trois mois de paie pour se mettre ensuite deux mois au chômage* », comme celles et ceux auxquelles il a pu avoir affaire lorsqu'il exerçait en cabinet de recrutement. Il met notamment en avant que la plateforme « *fait le tri* » parmi les candidat-es à l'accompagnement. Les mentoré-es sont ainsi perçues comme volontaires et motivées, désirant « *s'en sortir* » comme le décrit Andrea au sujet de son mentoré :

« Lui, il veut s'en sortir. S'en sortir, ce n'est pas comme s'il était enfoncé, mais il veut vraiment progresser. Il a une vraie envie de se prouver, je pense, et de se prouver... Moi, ce que j'imagine aussi, c'est aussi rendre à ses parents tout l'investissement qu'ils font sur lui et pour sa sœur aussi. Je pense qu'il y a besoin de se prouver, de monter. Je pense que c'est un vrai développement pour lui, pour découvrir des choses et se montrer qu'il arrive à faire des choses compliquées. Il y a une vraie exigence de se réaliser et de pousser la barre toujours un peu plus loin. (Andrea, mentore, la cinquantaine, diplômée d'une grande école de commerce, directrice de la transformation dans un grand groupe international, *Tous Égaux !*)

Philippe considère ces mentoré-es comme des « *gens bien élevés* », qui « *savent dire merci* » même s'il conçoit cette attente de sa part comme « *un peu ringard* ». Lui aussi opère une distinction entre les jeunes qu'il accompagne (« *Par rapport à ces personnes-là, je n'ai pas de préoccupations. Dans d'autres domaines, oui.* ») et les jeunes générations en général, dont il s'inquiète notamment du faible niveau de maîtrise de la langue française.

Lorsque l'accompagnement est réalisé auprès de jeunes issues de milieux modestes ou de jeunes ayant connu la migration, les discours des mentor-es mettent en évidence la difficulté de ces jeunes à se sentir légitimes à poursuivre des études supérieures et les comportements d'autocensure, caractéristiques de ces populations. Pour Gilles en particulier, mentor de Maimouna, récemment installée en France, les mentoré-es sont « *des gens qui s'estiment ne pas être en droit de pouvoir faire ou devoir faire. Ils se mettent eux-mêmes des limites sur les possibilités ou sur leurs capacités. Il y a des pépites qui s'ignorent* ». Les nombreux mentoré-es accompagnés par Michel depuis plusieurs années sont des jeunes « *bourrés de talent, mais humbles* » :

« Parce que quelque chose que je n'ai pas dit, vraiment, à quelques rares exceptions près, tous les mentorats que j'ai eus, c'étaient des jeunes qui étaient brillants et humbles. Quand je dis "brillant", le terme des fois est

galvaudé, mais là, vraiment des gens qui étaient bien, qui avaient au niveau scolaire, qui étaient bien dans leur tête scolairement parlant, c'est-à-dire des fois, qui avaient des petits problèmes au niveau familial, mais souvent, ce sont des gens, on a l'impression qu'on a une Formule 1 entre les mains, c'est-à-dire qu'on n'a pas une Twingo. C'est vrai qu'il suffit simplement d'apprendre à conduire la Formule 1, mais des fois, ce n'est pas évident. » (Michel, mentor, 63 ans, diplômé d'une grande école de l'ingénierie spatiale et d'un diplôme universitaire en ressources humaines, retraité, ancien cadre dans les ressources humaines dans une grande entreprise française, *Tous Égaux !*)

Ces descriptions tranchent avec les représentations des mentor·es au sujet des jeunes en général, à l'image des comportements de « *diva* » décrits par Catherine (voir la sous-partie précédente). À l'inverse, les jeunes mentoré·es sont décrits comme « *un peu timide[s]* », ayant « *l'impression de déranger* ». Maxime perçoit la distance imposée volontairement par les mentoré·es avec lui-même comme un symptôme de la « *gêne* » qu'ils et elles ressentent à demander de l'aide.

Néanmoins, avec l'élargissement du public visant à faire rentrer plus de jeunes dans le mentorat, de nouveaux profils de mentoré·es font leur apparition. Michel, mentor de longue date ayant accompagné plus d'une quinzaine de mentoré·es, dit s'être « *senti un peu en difficulté* » lorsque l'association a ouvert son recrutement à des mentoré·es plus jeunes, tout juste bachelier·ères. Il considère ces dernier·ères moins « *autonomes* » et s'interroge au sujet de leur motivation à participer au dispositif :

« En tout cas, j'ai eu la chance au début d'avoir des mentorées très partantes, c'est-à-dire qu'on sentait qu'elles n'avaient pas été forcées, c'est vraiment un choix d'elles-mêmes. D'une manière générale, quand [Tous Égaux !] organise des réunions, des formations pour les mentors, c'est vrai qu'il y a beaucoup de mentors qui sont en difficulté devant des étudiants qui ont été forcés à devenir mentorés, qui ne sont pas motivés et qui abandonnent complètement au début, ou alors que le mentor est obligé de rappeler parce que ce n'est jamais le mentoré et au bout de six mois, ça s'arrête. Qui aurait forcé, à ton avis ? Qui aurait conduit, un peu ? Je pense que ce sont les profs, le conseiller d'orientation. Je pense que dans un lycée, quand il y a le proviseur qui dit : "Il y a [Tous Égaux !], on va faire des mentorés, des mentors, trouvez-nous des jeunes." Je pense que les profs vont tous azimuts et peut-être qu'ils essaient de... Ce n'est pas forcément les premiers de la classe, ce sont de bons élèves. Je n'aime pas le côté classement, élite et compagnie, y compris pour les écoles. J'ai l'impression que c'est ça, c'est-à-dire que dans un lycée, [Tous Égaux !] doit débarquer, rendez-vous avec le proviseur, le proviseur porte la bonne parole auprès des profs et les profs se disent : "Il faut que j'en trouve." Et en fait, ils doivent peut-être en forcer certains. » (Michel, mentor, 63 ans, diplômé d'une grande école de l'ingénierie spatiale et d'un diplôme universitaire en ressources humaines, retraité, ancien cadre dans les ressources humaines dans une grande entreprise française, *Tous Égaux !*)

Des mentors masculins porteurs de stéréotypes de genre

Parmi les mentor·es les plus âgés, plusieurs hommes tiennent des discours stéréotypés sur les femmes. Olivier, mentor de 64 ans, qui, jusqu'à présent, n'a accompagné que de jeunes entrepreneuses, ce qui lui est « *très agréable* » et qu'il « *préfère maintenant* », car il les considère comme « *beaucoup plus motivées* » et « *beaucoup plus matures* » que les hommes, des qualités qu'il juge indispensables pour créer son entreprise. C'est aussi le cas de Robert, mentor d'une soixantaine d'années, qui associe la motivation et la détermination de sa jeune mentorée au fait qu'elle soit une femme, et interprète ses qualités à travers le prisme de nombre de poncifs et lieux communs sur les femmes :

« Dans le mentorat, je suis assez admiratif et en particulier... Je vous le dis parce que dans d'autres sphères, je ne vois pas beaucoup de jeunes femmes. Les femmes ont vraiment un jusqu'au-boutisme bien plus affirmé que nous, surtout les garçons que je vois et que j'ai vus. J'avoue que [Pauline] agrège nombre de qualités, d'envies, d'alignements avec ce qu'elle souhaite faire. Je ne dis pas qu'elles sont toutes comme ça, mais avec vraiment l'envie, même si le côté émotionnel est peut-être plus prononcé, plus sensible, il y a une affirmation de soi que je trouve assez extraordinaire. [...], mais encore une fois, elle a une capacité à rester "froide" par rapport aux événements, par rapport à ce qui lui arrive, dans le bon sens comme dans le plus mauvais, qui

m'épate. Franchement, ça m'a enrichi et un peu rassuré sur ce qu'un jeune ou une jeune aujourd'hui a devant lui quand il souhaite créer. » (Robert, mentor, la soixantaine, diplômé du baccalauréat, consultant senior dans le secteur du paramédical, *Play Entreprise*)

2.2. Les raisons de l'engagement : entre intérêts individuels et motivations altruistes

Avant leur inscription dans un programme de mentorat, la plupart des mentor·es enquêté·es avaient connaissance de ce type d'accompagnement, qu'ils et elles envisagent généralement comme un soutien informel, un lien se nouant de manière spontanée, souvent dans le cadre professionnel. Certain·es évoquent ainsi des figures de référence qui les ont marquées, des modèles qui ont compté. D'autres font part de leur déception de n'avoir pas pu bénéficier d'un tel accompagnement.

Les mentor·es ont appris l'existence de programmes formalisés de mentorat de diverses manières. La plupart les ont découverts dans le cadre d'un partenariat entre leur entreprise et une structure associative (publicités mises à disposition, présentations dans l'entreprise par l'association ou par les RH, témoignages d'ancien·nes, intranet de l'entreprise). Une autre voie majeure de recrutement des mentor·es se situe dans les réseaux associatifs. En effet plusieurs mentor·es ont été orienté·es vers la structure de mentorat par une autre structure associative dans laquelle ils et elles interviennent déjà. Les mentor·es s'étant inscrit·es *via* une publicité en ligne ou *via* la plateforme d'une association sont minoritaires dans notre population. Bien que les mentor·es aient souvent été informés collectivement, par des réunions de présentation ou des mails de diffusion automatique, certain·es ont fait l'objet d'un démarchage individuel par des membres des bureaux des associations qu'ils et elles connaissent parfois personnellement. Notons que quelques-un·es étaient par ailleurs déjà impliqué·es dans le mentorat avant leur inscription dans le programme, soit parce qu'ils et elles ont déjà travaillé pour des associations de mentorat, soit parce qu'ils et elles mettent en place le mentorat et contribuent à le diffuser dans le cadre de leur travail.

Si quelques-un·es concèdent s'être engagé·es dans le mentorat un peu « *par hasard* », sous le coup d'une « *impulsion* » après être tombé·es sur une publicité en ligne par exemple, l'inscription dans le programme de mentorat résulte d'un cheminement conscient et réfléchi pour la majorité des mentor·es interrogé·es. Qu'il s'agisse de combler l'absence d'un·e mentor·e dans leur propre parcours ou, à l'inverse, d'un contre-don, d'un engagement de nature philanthropique ou encore d'une quête de sens, les raisons et motivations qu'ils et elles évoquent apparaissent multiples et non exclusives les unes des autres. Elles mettent en évidence des intérêts et bénéfices individuels aussi bien que des motivations d'ordre altruiste⁷³. Surtout, les entretiens montrent que c'est souvent à partir de moments et situations professionnelles particulières qu'ils et elles s'engagent (burn-out, période de chômage ou de remise en question de sa trajectoire professionnelle, passage à la retraite). Par conséquent, l'engagement dans le mentorat est intimement lié à leurs conditions de travail et aux difficultés auxquelles ils et elles doivent faire face dans le monde du travail. Le mentorat, à l'instar des engagements associatifs dans le cadre du mécénat de compétences, peut alors tenir lieu d'« espace récréatif » (Cheynel, Renault-Tinacci, à paraître 2025), voire d'« espace thérapeutique » (Renault-Tinacci, Vasconcelos, 2020) pour des travailleur·ses en perte de sens.

⁷³ L'enquête quantitative par questionnaire pilotée par l'INJEP montre également que les mentor·es expliquent leur engagement des raisons individuelles ainsi que des motivations de nature philanthropique. En particulier, 90 % des mentor·es déclarent s'être engagé·es dans le mentorat pour être utiles et transmettre des compétences, et 65 % pour aider à l'égalité des chances.

« J'aurais aimé qu'on m'accompagne »

Les regrets de n'avoir pas eu soi-même de mentor-e sont formulés explicitement par près de la moitié des mentor-es de notre population d'enquête, et ce, quels que soient leur âge, leur genre ou le milieu social dont ils et elles sont issu-es. Au moment de l'orientation dans l'enseignement supérieur, au début d'une carrière professionnelle ou lors de changements de postes, l'accompagnement par un-e mentor-e leur aurait notamment « *fait gagner du temps* ». Olivier est convaincu que s'il « *avait] connu ça, ça l'aurait] aidé* », mais « *à l'époque tout ça n'existait pas* ». C'est aussi le cas d'Andrea :

« Puis, je pense que moi-même, j'aurais aimé avoir ce genre de suivi, en fait, même si je suis pas, si je viens pas d'un milieu populaire pas comme, comme [Éric] ou [Tous Égaux !], voilà, un peu au-dessus des jeunes, mais voilà, je trouve que c'est des âges où c'est un peu compliqué le monde du travail. » (Andrea, mentore, la cinquantaine, diplômée d'une grande école de commerce, directrice de la transformation dans un grand groupe international, *Tous Égaux !*)

Les discours révèlent ainsi la dimension compensatoire de leur participation au programme : ces mentor-es disent « *être passé/es par là* » et avoir eu besoin d'aide. Pour combler ce manque, ils et elles se proposent d'épauler les plus jeunes ou les moins expérimenté-es, par exemple au moment de leurs débuts dans le milieu associatif :

« J'ai pas mal changé ma vie il y a un an et demi maintenant et en revenant en Île-de-France, je me suis dit j'aimerais bien accompagner des gens ou du moins, être là comme moi, j'aurais aimé qu'on m'accompagne quand j'étais paumée entre la recherche et l'associatif, quand il y a eu ce gouffre assez faramineux qui était là, parce que toute ma vie, je me prédestinais à faire de la recherche et finalement, je me suis retrouvée à 25 ans à quitter ce monde-là, complètement paumée, à me dire pourquoi pas l'associatif ? Mais je n'avais pas de repères, je n'avais pas de porte d'entrée. C'est quand même un milieu qui est très fermé quand on n'a pas les codes. Je voulais, en tout cas, donner avec le petit bout d'expérience que j'avais et le ressenti, un petit coup de main à quelqu'un ou, en tout cas, une écoute ou une épaule avec qui l'on pouvait discuter de toutes ces questions-là. » (Floriane, mentore, 28 ans, diplômée d'un master en biologie marine, responsable d'une association, *Univ Solidaire*)

Megan situe ainsi son engagement en tant que mentore « *en miroir de ce que, finalement, [elle] aurait] aimé avoir aussi* ». Robert interprète également son implication auprès de jeunes mentoré-es entrepreneur-ses à travers le prisme d'un besoin non satisfait lorsqu'il était en activité. Selon lui, « *sans faire de psychologie à quelques euros, mais ça trouve sa source certainement là, oui, c'est possible* ». Pour Catherine, il s'agit de « *donner] ce qu'on n'a pas forcément eu* ».

Baptiste, lui, considère que l'accompagnement par un mentor « *fait partie des choses qui manquent dans [sa] vie* ». À un moment charnière de sa carrière, il se tourne d'ailleurs vers un coach pour l'aider à mieux « *définir [ses] objectifs* ». « *Ce n'est quand même pas neutre* », commente-t-il, s'il se lance dans le mentorat en tant que mentor au même moment :

« Pour tout vous dire, j'en étais arrivé à un moment de ma carrière où j'étais un peu à un carrefour et je ne savais pas quelle voie prendre. Ma coach m'a aidé à faire le point, déterminer ce qui est important pour moi, mais je pense que j'ai commencé au même moment avec [Vivien], dans un contexte plus général d'introspection. » (Baptiste, mentor, 32 ans, diplômé d'un master en marketing, directeur conseil dans une agence de communication, *Tous Égaux !*)

De nouveau, les mentor-es qui interviennent dans le cadre de l'accompagnement à l'orientation et à l'insertion professionnelle présentent des similitudes en matière de trajectoires d'entrée dans l'accompagnement avec les coachs scolaires. L'engagement en tant que mentor ou coach offre le moyen de réparer un parcours scolaire et professionnel discontinu, ponctué d'errances. Les coachs scolaires étudiés par Anne-Claudine Oller ont en effet tous et toutes « connu des difficultés dans le

choix de leur orientation et notamment dans celui de « trouver leur voie », conduisant un certain nombre d'entre [elles et] eux à ne pas avoir connu un parcours scolaire linéaire, ce qui explique leur souhait d'accompagner des jeunes dans ce domaine » (Oller, 2020, p. 119).

“Rendre la pareille” : des mentor-es qui ont d'abord été des mentoré-es

L'autre moitié des mentor-es⁷⁴ évoquent l'aide et soutien dont ils et elles ont pu bénéficier de la part de « référents », terme qu'ils et elles emploient plus spontanément que celui de « mentor-e ». Ils et elles mentionnent ainsi des rencontres qui les ont marquées et qui ont compté, la plupart du temps dans le cadre professionnel. Si certain-es enquêté-es ont été socialisé-es au mentorat *via* un mentorat interne et formalisé au sein de l'entreprise, dans la plupart des cas, cet accompagnement se déroule de manière informelle et non institutionnalisée. Ces figures référentes sont généralement des supérieures hiérarchiques (des « patrons », « responsables », « directeurs » ou des « managers ») avec qui la relation s'est peu à peu transformée. Cela se produit lorsque la confiance et la « connexion » est suffisante pour faire basculer le rapport hiérarchique et « décaler d'une relation pro à plus perso ».

Devenu-es parfois « des potes aujourd'hui » comme pour Maxime, les mentor-es que nous avons interrogé-es disent de ces référents qu'ils et elles les « ont vraiment accompagné-es dans leur parcours professionnel », les ont « fait monter », et « évoluer » professionnellement. Ainsi, pour plusieurs d'entre elles et eux, cet accompagnement leur a permis d'accéder à de meilleurs postes au sein de l'entreprise comme pour Guy :

Guy : Je n'ai pas eu de mentor, mais j'ai un de mes directeurs qui m'a embauché là où j'ai fait vingt ans et qui m'a vraiment mentoré dans mon quotidien, c'est-à-dire que quand j'ai évolué à l'entreprise, il a évolué avec moi dans l'entreprise, toujours à un niveau supérieur et il m'a toujours aidé à travailler les sujets, à partager les sujets. Ce n'est pas mon mentor, mais effectivement, c'est quelqu'un qui m'a beaucoup aidé et accompagné. On se voit encore, même s'il est à la retraite depuis très longtemps. C'est important d'avoir des référents dans la vie et dans le travail. Je pense que les parents sont des piliers pour les enfants et de grands frères ou de grandes sœurs sont des piliers pour la fratrie. C'est vrai pour tout le monde. C'est vrai dans toutes les circonstances. Dans le sport, c'est vrai aussi. Il y a toujours des référents.

Enquêtrice : Qu'est-ce qu'il vous a apporté ?

Guy : Des savoir-faire, une posture, les comportements en réunion avec des clients, des choses qu'il faisait ou qu'il avait apprises. (Guy, mentor, environ 65 ans, diplômé d'une maîtrise en électronique, retraité, ancien dirigeant dans un grand groupe industriel, *Play Entreprise*)

Les mentor-es mentionnent les bénéfices de l'accompagnement sur leur trajectoire professionnelle, accentuant leur adhésion et leur croyance dans la « force des réseaux ».

D'autres types de figures référentes sont parfois citées, à l'image de Christophe qui revoit l'un de ses professeurs de classe préparatoire :

Christophe : En vingt ans, on s'est peut-être vus deux fois et on s'est recroisés dans la rue, et euh on avait une vraie relation, à l'époque. Et du coup maintenant, régulièrement, on se voit, on s'échange des films, on discute, on refait le monde. Voilà.

Enquêtrice : Alors, vous pouvez me dire en quoi il a compté ?

Christophe : Euh, ben parce que il a ouvert mon champ intellectuel de manière très importante quand j'avais 18 ans. Et euh y a pas mal de ma réflexion politique aujourd'hui qui vient aussi de cette ouverture d'esprit, sur notamment la théorie économique. Aujourd'hui, quand j'écoute des débats économiques euh, je repense

⁷⁴ Sans que ces deux sous-ensembles soient parfaitement exclusifs, car certains mentor-es qui évoquent des figures référentes regrettent aussi de n'avoir pu être accompagnés plus longtemps, ou plus précocement.

encore quelquefois à mes cours d'il y a vingt-cinq ans. (Christophe, mentor, la quarantaine, diplômé d'une grande école, chargé de mission au sein d'une métropole, *Tous Égaux !*)

Deux mentor-es mentionnent également un accompagnement formalisé par un coach dans le cadre d'une réflexion ou d'une remise en question du parcours professionnel.

Pour celles et ceux qui mentionnent une figure référente, l'inscription dans un programme en tant que mentor-e permet de donner en retour, de « *rendre la pareille* ». Par conséquent, cet engagement peut être interprété comme une forme de « contre-don » dans une démarche de « transfert » qui les conduit à « vouloir aider comme eux ont été aidés », ce qui a déjà été observé s'agissant des coachs (Salman, 2015, p. 61). Pour Robert, il importe de « *rendre aussi un petit peu à la société ce que tu as allègrement eu durant ta carrière professionnelle* ».

Un engagement philanthropique : donner à celles et ceux qui ont moins de chances

Plusieurs mentor-es, comme Arnaud, expliquent leur engagement par la volonté de « *rendre un peu à d'autres personnes qui ont moins de chances* ». Ces mentor-es inscrivent ainsi leur implication dans une dimension charitable. Arnaud dit avoir une « *conscience aiguë* » de la situation privilégiée qu'il occupe. Il souhaite en retour aider celles et ceux qui ne bénéficient pas des mêmes conditions et opportunités :

« Franchement, je n'attends pas qu'on me jette des fleurs quand je dis ça, parce que je considère que je suis extrêmement privilégié, mais j'essaye humblement de donner un peu de mon temps en considérant que je suis privilégié, donc quand je peux le faire, aider des jeunes, leur partager un peu de mon expérience. Moi, j'en retire beaucoup de choses et, à chaque fois que je peux le faire, je le fais. Je fais aussi des entretiens avec une association, l'École de la deuxième chance. Je ne sais pas si vous la connaissez, cette association. Ce sont des gamins qui ont un parcours de vie qui est juste dramatique et qui n'ont pas les codes du monde du travail, donc à qui vous faites passer des entretiens et vous les aiguillez un peu. La volonté première, c'était ça. Est-ce que, sans rien en tirer... En plus, je pense que ce n'est pas du tout le cas, j'en retire beaucoup, mais à la base, c'est sans objectif concret pour moi. Au sens où ça sert réellement mes propres intérêts, c'est comment je peux rendre un peu de la chance que j'ai, moi, d'avoir pu bénéficier d'une structure familiale saine, de pouvoir faire des études, de travailler dans un grand groupe ? Etc. Je ne dis pas ça, encore une fois, pour avoir des lauriers, je considère que ce n'est pas un exploit. » (Arnaud, mentor, 45 ans, diplômé d'une grande école de commerce et d'un master en gestion de patrimoine, directeur commercial régional dans un grand groupe bancaire, *Mentorat.net*)

Catherine, chasseuse de tête recrutant pour des postes de direction, inscrit son implication en tant que mentore dans le même registre : il est question, selon elle, de donner à celles et ceux qui sont moins avantagées et « *qui n'ont pas accès à Paris 8^e* »

« Et puis après, en fait, avec le temps qui vient, vous vous rendez compte justement que ce métier que je fais peut avoir un côté un peu vain, même si je m'amuse beaucoup. Vous passez votre temps à recruter des gens qui sont des dirigeants d'entreprise, qui vont faire des plus-values, des *step-up* au niveau financier et parfois des rémunérations qui sont quand même indécentes, vraiment indécentes. Vous dites : est-ce que moi, à mon niveau, le temps que je passe avec ces gars-là, je ne peux pas aussi leur en donner un peu ? Évidemment, c'est ma boîte, j'ai besoin de vivre et ces gens-là me font vivre, mais est-ce que je ne peux pas aussi en donner à des gens qui, eux, pour le coup, auraient moins d'accès, en auraient plus besoin ? [...] »

Pourquoi je fais ça ? C'est uniquement pour dire : rééquilibrons, rendons les choses un peu plus symétriques. Arrêtons de donner à des gens à qui, franchement, j'aimerais de temps en temps foutre des baffes et donnons à ceux à qui on a vraiment besoin de donner. » (Catherine, mentore, 55 ans, diplômée en sciences politiques d'une école privée britannique, chasseuse de tête indépendante, *Mentorat.net*)

Les mentor-es se disent lucides concernant les privilèges que leur statut social et professionnel actuel leur confère : « *Nous, on est un petit triangle, dans nos métiers, on est tous assez consanguin et il y a un monde derrière tout ça.* » Ils et elles se montrent sensibles à la question des inégalités sociales et des

inégalités de richesse que Baptiste perçoit comme « *monstrueuses dans notre pays* ». Ils et elles sont plusieurs à être confronté·es à des conditions sociales bien moins avantage·es que la leur dans le cadre de leur activité professionnelle. Ségolène, découvre la situation de mal-logement de plusieurs membres de son équipe à l'occasion du confinement. Elle relate également l'histoire d'une jeune femme qui travaillait en tant que femme de ménage dans l'entreprise durant ses études supérieures. Ce qu'elle percevait comme un emploi « *pour l'argent de poche* » se révèle être, pour cette jeune employée, un job alimentaire pour aider sa famille. Elle raconte s'être sentie « *un peu bête* » et « *un peu décalée là-dessus* ». Megan, qui réside « *dans le 95, pas loin du 93* », se dit « *touchée* » par les jeunes issues de « *milieu populaire dans les banlieues* » et sait « *que c'est compliqué de partir de ces milieux-là* ».

« Moi, je n'ai jamais trouvé que, parce qu'on vient d'un milieu, parce que, on a fait une école, etc., on a toujours un peu ce truc de légitimité où, c'est pour ça que je suis allée dans la distribution, parce que, voilà, j'aime bien ce côté où on doit gravir les échelons, on doit travailler pour y arriver. Moi, j'aime bien ce truc-là, y aller par étapes. Et juste ne pas être parachuté à un endroit, parce qu'on a le bon réseau ou parce que juste, on a le bon milieu, les bons codes, tout ça. C'est un peu vide de sens, en fait. Moi, j'ai mis beaucoup de temps à trouver du sens dans tout ça.

Et justement à me dire, voilà, OK, demain, je sors de l'Inom de l'école de commerce prestigieuse que Megan a fréquentée, je vais être quoi, manager. C'est quoi, c'est quoi manager les gens ? Ça veut dire quoi ? Moi, j'étais en contact en magasin avec des gens qui venaient de milieux très différents aussi, beaucoup d'employés et beaucoup de gens payés au SMIC. Voilà, je veux dire, vraiment, c'est ça la réalité. Moi, je suis très concrète aussi dans l'approche. Voilà, moi, et je suis très respectueuse aussi des gens, voilà, dans ces métiers-là qui ne sont pas faciles, voilà, qui ont peu de perspectives d'évolution dans leur vie, dans leur carrière, dans leurs revenus. Donc, ça, c'est des choses qui me touchent beaucoup, ouais. » (Megan, mentore, 34 ans, diplômée d'une grande école de commerce, responsable client dans une grande enseigne de bricolage, *Tous Égaux !*)

Floriane, issue d'un milieu populaire, se trouve elle-même particulièrement éprouvée par les inégalités sociales au travers de son propre parcours scolaire. Elle a le sentiment d'appartenir à un autre monde.

« Là où l'on va te dire "on te donne une égalité des chances", mais une inégalité des chances de rien du tout. Moi, je suis épuisée, je suis rincée, je ne me sens pas légitime à être là. Je ne m'en sors pas, je le vois que je ne suis pas considérée comme n'importe qui, etc. Donc, comment on fait derrière, pour se construire en tant qu'individu et se dire ce que je suis en train de faire, c'est ouf, d'autant plus quand tu travailles dans l'ESS [Économie sociale et solidaire] et que tu prends des métiers de valeur, où tu es censé dire à chaque personne en face de toi : "Mais tu as une place dans la société aujourd'hui, on va t'aider à la trouver." Peu importe le système, peu importe le domaine dans lequel tu travailles dans l'ESS, mais l'objectif est quand même de dire ça. On fait corps pour un monde que l'on trouve plus solidaire et responsable. Comment ? » (Floriane, mentore, 28 ans, diplômée d'un master en biologie marine, responsable d'une association, *Univ Solidaire*)

Ainsi, les mentor·es sont plusieurs à exprimer la volonté de « *gommer* » autant que possible, à l'échelle individuelle, les inégalités *via* leur activité professionnelle ou leur engagement en tant que mentor·e.

Les enquêté·es sont d'ailleurs nombreux·es à cumuler les engagements associatifs. Certain·es accompagnent plusieurs jeunes au sein de différentes associations de mentorat. Même si l'accompagnement d'une mentor·e est considéré par nos enquêté·es comme présentant l'avantage d'être adaptable à l'emploi du temps de chacune, il n'en reste pas moins un investissement chronophage qui demande de la disponibilité comme le souligne Sarah : « *Je trouve que ça prend du temps et je trouve que c'est une implication, tu ne peux pas faire sauter les points hebdo à la dernière minute. C'est un vrai engagement.* »

Les mentor·es les plus âgé·es de notre population d'enquête, nouvellement retraité·es, soulignent d'ailleurs les freins à l'engagement au cours de leur carrière professionnelle, notamment du fait du manque de temps. Libéré·es de leurs obligations professionnelles, ils et elles peuvent s'impliquer dans

le monde associatif à l'image de Guy, bénévole au sein de trois associations différentes en plus de l'association de mentorat (une association qui lutte contre les inégalités et les discriminations à l'embauche de jeunes diplômées, une association qui accompagne les entrepreneurs-ses qui rencontrent des difficultés et une association qui accorde des prêts aux créateurs et créatrices d'entreprise). Plusieurs sont également impliqués dans des associations sportives ou des associations humanitaires. Par exemple, Olivier est engagé dans une association qui véhicule en avion des réfugiés de l'ONU ainsi que des enfants depuis l'Afrique jusqu'en France pour qu'ils et elles puissent bénéficier d'une opération de chirurgie cardiaque.

Donner du sens, apprendre, transmettre

Parallèlement aux motivations d'ordre philanthropique, la plupart des mentor-es interrogé-es font référence au registre de l'épanouissement personnel pour expliquer leur engagement. Ils et elles racontent à quel point être mentor-e leur procure de la « joie », leur « fait du bien », et combien ils et elles y prennent du « plaisir ». Il est également question de « donner du sens » voire, pour Robert, un « sens complémentaire à ce qu'il fait », qui l'aligne avec ce qu'il souhaite, chose que quand on est immergé dans le domaine professionnel à fond, on a moins de latitude, moins de temps et peut-être moins de détachements sur la partie relation humaine ». C'est aussi le cas de Baptiste qui fait référence à un film tragique américain pour illustrer les bénéfices d'être mentor. Dans ce film, un homme d'affaires riche, désabusé et triste, se voit offrir pour son anniversaire une invitation à participer à un mystérieux « jeu de rôle » grandeur nature qui va faire basculer sa vie, et notamment le confronter à la misère :

Enquêtrice : Qu'est-ce que ça vous apporte à vous, d'être mentor ?

Baptiste : C'est une bonne question. Vous voyez le film *The Game* ?

Enquêtrice : Oui.

Baptiste : Il y a le frère qui offre *The Game* et son frère lui dit : "Qu'est-ce que c'est ?" Et son frère lui dit "c'est ce qui manque", quelque chose comme ça. Il y a un peu de ça, c'est-à-dire qu'il y a une forme de... Ça apporte du sens avant tout. Du coup, c'est très égoïste, quelque part. C'est un truc où j'ai aussi ma vie. Ça permet de se dire que ce qu'on fait, on peut le rendre un peu, mais c'est avant tout pour soi qu'on le fait, quelque part. On se raconte et on raconte aux autres qu'on est un grand humaniste, mais je pense qu'à la fin des fins, on le fait aussi beaucoup pour soi et pour son épanouissement et pour avoir l'impression qu'on rend. C'est vraiment ce qui manque. (Baptiste, mentor, 32 ans, diplômé d'un master en marketing, directeur conseil dans une agence de communication, *Tous Égaux* !)

Floriane explique s'être portée candidate au mentorat de jeunes s'engageant comme elle dans le secteur associatif pour retrouver « la flamme » et « voir à quel moment elle s'était allumée chez des gens qu'elle pouvait potentiellement accompagner ».

L'engagement en tant que mentor-e est également jugé « enrichissant ». Cela « ouvre un peu la tête, l'esprit » pour Anaïs et fournit une « fenêtre sur le monde » selon Baptiste. Concernant les senior-es en particulier, accompagner des plus jeunes permet à Philippe de « rester dans le coup » et de « ne pas se scléroser ». Olivier, désireux de conserver une « activité intellectuelle », considère le programme de mentorat comme un « bon recyclage du senior et de l'expérience ». Pour ces cadres supérieures nouvellement retraitées, l'engagement dans le mentorat vient ainsi occuper de la place dans un emploi du temps libéré des nombreuses anciennes contraintes professionnelles. Pour Michel également, il s'agit de « garder un lien » et d'interroger les stéréotypes sur le rapport au travail des jeunes :

« [...] ça te permet de te remettre en question aussi sur le mode de fonctionnement et te dire que finalement, on peut écouter la musique en bossant, aller sur LinkedIn, YouTube, Pinterest, Snapchat, Instagram et surtout,

c'est une grande remise en question. » (Michel, mentor, 63 ans, diplômé d'une grande école de l'ingénierie spatiale et d'un diplôme universitaire en ressources humaines, retraité, ancien cadre dans les ressources humaines dans une grande entreprise française, *Tous Égaux !*)

Qu'il s'agisse de transmettre des valeurs pour Gilles, des expériences difficiles et « *douloureuses dans l'entreprise* » pour Guy, le goût de « *l'intégrité* » pour Michel ou une « *forme de philosophie de vie* » pour Robert, nombre de mentor-es témoignent d'un attrait pour la transmission. Ils et elles veulent partager leurs connaissances car, comme Anaïs, ils et elles pensent avoir « *des choses à apporter à des jeunes qui débarquent* ».

Si nous avons rapproché les biographies professionnelles des mentor-es enquêtées des coachs scolaires, nous observons également une analogie entre les mentor-es que nous avons rencontrées et les mécènes en ce qui concerne les raisons de leur engagement associatif (Renault-Tinacci, 2023). Les différents types de motifs qui sous-tendent l'engagement des mécènes identifiés par Mathilde Renault-Tinacci (qu'il s'agisse par exemple de la proximité par expériences et épreuves partagées ou du contre-don biographique) apparaissent particulièrement proches des motivations évoquées par les mentor-es que nous avons analysées dans cette partie.

Conclusion : Les mentor-es, un « bénévolat très qualifié »

En l'absence de ciblage par les cahiers des charges des différents appels à projets, les associations de mentorat disposent d'une large marge de manœuvre pour recruter leurs mentor-es. Certaines d'entre elles s'appuient sur des critères de sélection quand d'autres ouvrent le recrutement à l'ensemble des volontaires, quels que soient leur âge, leur genre, leur lieu d'habitation, leur expérience professionnelle ou leur statut d'emploi. Néanmoins, notre enquête fait apparaître un profil type de mentor-es, au moins auprès des jeunes majeur-es accompagné-es dans le cadre de l'orientation, des études supérieures et/ou de l'insertion professionnelle. Il s'agit de cadres d'entreprise pour la plupart, très diplômés-es, exerçant des emplois rémunérateurs et appartenant aujourd'hui aux classes supérieures, soit parce qu'ils et elles héritent de cette position sociale, soit parce qu'ils et elles ont connu une trajectoire d'ascension sociale. Ils et elles apparaissent très qualifiés-es, surtout qu'une partie détient une expérience dans le domaine de l'accompagnement professionnel (recrutement, formation, ressources humaines, coaching). Ces mentor-es s'apparentent à ce que Jaques Ion nomme un « bénévolat qualifié » (2005). Ils et elles représentent alors des ressources humaines, pour la plupart issues du monde de l'entreprise, mobilisées dans le cadre du déploiement d'un programme public aux objectifs quantitatifs ambitieux.

Enfin, la population des mentor-es est à la fois peu représentative de la diversité des conditions sociales et économiques en population globale, et notamment de celles des jeunes qu'ils et elles accompagnent *via* le mentorat. L'une des coordinatrices du programme de mentorat au sein de *Tous Égaux !*, fait le même constat et travaille au sein de son programme à « ouvrir » le recrutement des mentor-es à d'autres profils, moins élitistes. L'enjeu est important car nous avons montré tout au long de ce chapitre que les dispositions sociales des mentor-es, propres aux classes dominantes, influencent leurs représentations des mentoré-es. Une partie d'entre eux et d'entre elles, les perçoivent comme des jeunes méritant-es personnalisant ainsi leur réussite (Allouch, 2021).

Chapitre 4 : Une relation d'accompagnement non stabilisée

Si les chapitres 2 et 3 se consacrent à donner à voir le plus précisément possible qui sont les jeunes et leurs mentor·es, l'objectif de ce quatrième et dernier chapitre consiste à analyser la relation en tant que telle. Étudier séparément les jeunes et les mentor·es nous est apparu comme une démarche nécessaire, mais néanmoins incomplète, car elle ne saisit pas la rencontre en elle-même et ce qui s'y joue. Il ne s'agit plus de raisonner à l'échelle des groupes (jeunes et mentor·es), mais à l'échelle des binômes.

Dans un premier temps, ce chapitre aborde les conditions d'appariement des binômes qui diffèrent d'une association enquêtée à une autre. Dans un second temps, il s'agit d'analyser ce qui d'un point de vue socio-économique sépare ou rapproche les jeunes de leur mentor·es. Puis, dans un troisième temps, il convient de décrire les conditions concrètes de mise en œuvre du mentorat en revenant sur les lieux de rencontres, sur les outils et les supports de l'accompagnement, la fréquence des échanges ainsi que le rôle de la structure dans la relation. Enfin, ce chapitre s'intéresse au contenu de l'accompagnement et montre que la relation mentorale se décline selon quatre dimensions (professionnelle, pédagogique, thérapeutique et amicale).

1. Les conditions de l'appariement

Les six associations qui encadrent la relation de mentorat, sélectionnées dans le cadre de cette enquête, développent des stratégies différentes pour assurer l'appariement ou « *matching* » entre deux profils, celui d'un·e mentor·e et celui d'un·e mentoré·e. Lorsque le nombre de binômes à constituer reste réduit, l'appariement s'effectue encore de manière « artisanale », autrement dit « à la main » par les chargé·es de mentorat. Les structures d'envergure nationale utilisent des outils numériques ou des algorithmes pour assister cette tâche. Chez *PlayEntreprise*, la procédure du matching est ainsi décrite comme hybride par Pierre, directeur des programmes :

Pierre : On reçoit une demande et les chargé·es de mission vont pouvoir faire une proposition. C'est vrai que les envies des mentors peuvent aussi évoluer, donc c'est là où le chargé de mission, lui, est à l'affût de ces évolutions et va demander justement à chaque fin de relation mentorale, s'il a un profil en particulier qu'il souhaite accompagner, s'il a un secteur aussi qu'il souhaite explorer, etc. Puis, de ce qu'il connaît des mentorés au fur et à mesure des échanges, de premiers échanges, il va pouvoir proposer à l'un et à l'autre un profil. Malgré tout, il va pouvoir être aidé dans le choix aussi par l'outil qui va affiner les propositions pour ne pas qu'il soit face à un choix de cent personnes, cent mentors pour un mentoré.

Enquêtrice : Des critères de genre, peut-être, ou géographiques ?

Pierre : Des critères géographiques, des critères en termes de secteur d'activité, les envies qui ont pu être notées de la part du mentoré que l'on retrouve chez le mentor, etc., mais le choix final, c'est vraiment le chargé de mission qui va le faire à travers les différentes pré-propositions. (Pierre, directeur des programmes, *Play Entreprise*)

Au sein de *Tous Égaux!*, la digitalisation s'est opérée dans un contexte de montée en charge exceptionnelle. Le nombre de binômes accompagnés par l'association a considérablement augmenté dans un temps réduit, passant de 2 000 à 20 000 binômes en un an. Ces « objectifs de croissance

agressifs » comme le qualifie la chercheuse américaine Jean Rhodes (2008) ont notamment eu pour corollaire un élargissement de la cible visée par l'association.

« On a complètement ouvert le mentorat. Avant, il faut se dire que ces jeunes qu'on avait, comment on pouvait en suivre que 2 000 par rapport aux ressources qu'on avait. Et ben, on faisait de la sélection. Il y avait cette idée qu'on... on faisait des entretiens avec les jeunes pour connaître leur motivation, pour, euh..., et ben, privilégier, peut-être des... des étudiants ou des étudiantes avec de forts niveaux de bourse ou des... ou les situations familiales et sociales ou économiques qui justifient de les mettre un peu premier dans la liste pour rentrer et bénéficier de l'accompagnement. Aujourd'hui, on a ouvert à tous les étudiants et les étudiantes qui font la demande de... de rentrer dans un dispositif de mentorat et qui ressentent un besoin d'accompagnement et d'avoir quelqu'un à leur côté. Et du coup, le profil, il a un peu changé. » (Céleste, coordinatrice du programme de mentorat, *Tous Égaux !*)

La série d'entretiens que nous avons réalisés auprès des chargées de mentorat ainsi que des responsables de programmes de mentorat des six associations montre que parmi les principaux critères d'appariement, on retrouve l'intérêt que le/la mentoré-e porte au domaine d'activité professionnelle exercée par le/la mentor-e, ainsi qu'à son expérience professionnelle et/ou scolaire. En revanche, les critères liés aux caractéristiques sociodémographiques ne sont pas (ou très peu) pris en compte dans la procédure d'appariement des associations étudiées. Alors que les « recommandations pour assurer de bonnes pratiques en termes de mentorat suggèrent de prendre en compte les caractéristiques sociales du binôme (comme l'âge, le genre, la classe sociale, etc.) ainsi que les aspects de leur personnalité et les préférences exprimées, tant par le binôme que par la famille des mentoré-es, lors de la mise en place du mentorat (Garringer *et al.*, 2017) » (Lopez Puyol, 2024).

Il convient de repérer quels sont les éléments (sociodémographiques ou biographiques) qui rapprochent ou séparent les mentor-es des jeunes qu'ils et elles accompagnent à l'échelle des binômes que nous avons reconstitués.

2. « Comment ça matche » ?

L'enquête de terrain a permis de reconstituer 22 binômes (dont un binôme dysfonctionnel). Pour chaque binôme, nous avons comparé le jeune et son mentor à partir de différentes caractéristiques sociodémographiques (genre, âge, origine sociale, expérience migratoire) et éléments biographiques (formation, activité professionnelle). L'hypothèse sous-jacente consiste à penser que ces caractéristiques sociodémographiques et ces expériences partagées (ou pas) influencent – plus ou moins fortement – la relation d'accompagnement.

La première caractéristique commune qui est apparue centrale au sein de la relation mentorale est la réussite scolaire.

2.1 La réussite scolaire : une valeur partagée au sein des binômes

Du point de vue de ce qui rapproche sociologiquement les mentor-es et les jeunes, il convient d'insister sur le fait que de part et d'autre de l'accompagnement, et pour 21 binômes sur 22, les mentor-es et les mentoré-es sont plutôt de bon-nes élèves, voire de très bon-nes élèves, ayant suivi des études supérieures ou étant en cours d'études (à l'exception de Vivien, jeune mentoré en situation de décrochage). Cette réussite scolaire est fortement valorisée par les mentor-es comme par les mentoré-es, un élément dont on suppose qu'il participe à ce que les mentor-es perçoivent leurs mentoré-es comme des méritant-es, qui ont réussi scolairement et qui, à ce titre, méritent d'être aidé-es.

Parfois, le/la mentor·e et le/la mentoré·e se reconnaissent mutuellement dans les parcours et expériences vécus dans des écoles de commerce prestigieuses et des classes préparatoires. Ce rapport à l'école et à la culture scolaire est fondamental pour expliquer cette relation d'accompagnement, car il cimenter la relation, dans certains cas, malgré des origines sociales opposées. Par exemple, le binôme constitué d'Amin et Megan se caractérise de part et d'autre par une réussite scolaire, un passage en classe préparatoire et l'entrée dans deux « grandes » écoles de commerce. Pourtant, ce binôme révèle un décalage entre deux origines sociales diamétralement opposées, une origine sociale favorisée pour Megan, une origine modeste pour Amin, un jeune scolairement brillant, issu de l'immigration nord-africaine. Comme nous l'avons déjà évoqué, la relation qui se tisse entre les deux laisse entrevoir deux conceptions, deux lectures du social qui s'opposent dans la manière de concevoir la meilleure stratégie de présentation de soi pour un oral de sélection au sein d'une des plus prestigieuses écoles de commerce françaises. En revanche, pour le binôme composé de Vivien et de Baptiste, on observe une dissonance entre la situation scolaire de Vivien, issu des classes populaires précarisées et en échec à l'université, et le parcours scolaire de son mentor Baptiste, issu d'un milieu privilégié et titulaire d'un master 2 en gestion et marketing.

Au regard de ces éléments, le mentorat apparaît comme un dispositif qui contribue à renforcer, dans certains cas, les processus d'ascension sociale de jeunes issues des classes populaires stabilisées et des classes moyennes (déjà en train de réussir scolairement et professionnellement à l'exception de Vivien), et dans d'autres cas, les processus de maintien d'une condition sociale privilégiée ou du moins relativement privilégiée.

2.2 Le genre : un impensé des binômes rencontrés

Du point de vue du genre, la plupart des binômes de notre population d'enquête ne sont pas mixtes. Sur les 22 binômes enquêtés, 14 rassemblent des mentor·es et des jeunes du même genre (8 binômes féminins et 6 binômes masculins). Au cours des entretiens avec les professionnel·les des structures de mentorat, le genre n'est pas présenté comme un critère d'appariement. Or, le genre est un élément qui dans la relation mentorale comme d'autres formes d'accompagnement peut avoir son importance, notamment (Spencer, 2018) dès qu'il s'agit pour la personne accompagnée d'être prise en charge par un homme ou une femme, comme cela s'observe dans la relation thérapeutique.

De la même manière, nous n'avons pas observé de différence dans la manière dont les jeunes femmes et les jeunes hommes mentoré·es se représentent la relation mentorale. En ce qui concerne les mentor·es, nous n'avons pas observé non plus de différence de posture ni de pratiques. En revanche, certain·es mentor·es âgé·es ont tenu des propos stéréotypés sur les jeunes hommes et jeunes femmes. Olivier considère ces dernières comme « *beaucoup plus motivées* » et « *plus matures* » que leurs homologues masculins, tandis que Robert décrit les femmes comme faisant preuve d'un « *jusqu'aboutisme bien plus affirmé* » que les hommes, combiné à un « *côté émotionnel peut-être plus prononcé, plus sensible* ».

Cette absence de différenciation s'explique sans doute par la taille réduite de notre population d'enquête et il serait utile d'investiguer plus précisément le rôle du genre dans la relation mentorale. Les travaux d'évaluation menée récemment par l'agence Phare montrent que « le mentorat reproduit actuellement une division sociale et genrée des rôles, avec un pôle masculin centré sur le milieu professionnel et un pôle féminin davantage focalisé sur la scolarité, les domaines culturels et un mentorat du *care*. Cette

polarisation fait que le mentorat reflète les inégalités sociales et risque d'aboutir à la sur-sollicitation de certains profils : les femmes (dont on sait qu'elles portent souvent le gros du travail bénévole) et les salariés du privé. » (Agence Phare, 2024)

2.3 Des écarts d'âge importants

Si l'enquête ne saisit pas la variable du genre comme critère d'appariement ou élément qui influencerait la relation mentorale, d'autres éléments sont apparus distinctifs à l'échelle des 21 binômes reconstitués, par exemple, l'âge.

La plupart des binômes que nous avons interrogés présentent des écarts d'âge conséquents. Ainsi, 13 binômes se caractérisent par un écart d'âge de plus de vingt ans. La grande différence d'âge n'est pas perçue comme un désavantage du point de vue des mentoré-es, au contraire, elle est associée à une longue expérience professionnelle et à une connaissance approfondie du monde du travail. Cette différence d'âge est, à ce titre, plutôt valorisée chez les jeunes rencontré-es. L'inverse est également vrai. Pour 3 autres binômes, le/la mentor-e et le/la mentoré-e ont à peine 5 ans d'écart (notamment en ce qui concerne le mentorat étudiant). Les mentoré-es proches en âge de leur mentor-e soulignent cette dimension qu'ils et elles conçoivent comme un atout, à l'image de Myriam qui témoigne que l'accompagnement par une mentore « *à peu près dans la même tranche d'âge* » a permis de la mettre « *plus en confiance* ».

Les mentor-es sont la plupart du temps plus âgées que leurs mentoré-es (excepté pour le binôme constitué d'Ana et Julie) et ils et elles correspondent en cela à des personnes plus expérimentées, comme attendu par le dispositif. Les plus âgées ont tendance à tenir un discours critique sur les jeunes de manière générale, tout en nuancant leur propos dès qu'il s'agit de parler des jeunes qu'ils et elles accompagnent. Ils et elles sont les plus enclin-es à souligner les écarts générationnels avec des jeunes dont le rapport au travail aurait évolué sous l'influence des nouvelles technologies (Couronné, 2022).

2.4 L'expérience migratoire et les discriminations liées à la couleur de peau et à l'origine, des éléments invisibilisés

Si comme nous l'avons indiqué plus haut, la réussite scolaire est une dimension partagée de part et d'autre pour la quasi-totalité des binômes rencontrés, en revanche l'expérience de la migration et la couleur de peau sont des facteurs de distinction marqués à l'échelle des binômes, mais qui ne sont quasiment jamais évoqués au sein de la relation mentorale.

Le déclassement par la migration, une expérience propre à une partie des mentoré-es

Parmi les 21 jeunes mentoré-es rencontré-es, 12 sont migrant-es ou enfants d'immigré-es contre 4 mentor-es. Du côté des mentoré-es, 8 jeunes sont né-es à l'étranger et ont migré (essentiellement d'Afrique du Nord et d'Afrique subsaharienne) vers la France. Dans notre population d'enquête, ces migrations internationales se sont réalisées dans des conditions très variables et qui situent socialement les mentoré-es. Parmi ces jeunes, six ont migré afin de réaliser ou de poursuivre des études supérieures. Deux autres enquêtées ont migré pour fuir un régime répressif ou rejoindre un conjoint ou un-e membre de leur famille, ce qui ne les empêche pas une fois arrivées en France de reprendre des études. Ces cas mettent en lumière les tendances observées dans le champ des mobilités étudiantes. En effet, en 2023,

près d'un·e étudiant·e étranger·ère sur deux en France est originaire d'Afrique subsaharienne ou d'Afrique du Nord (Campus France, 2024), l'Afrique subsaharienne étant la zone géographique ayant connu le rythme de croissance le plus soutenu durant les dernières années (+ 34 % en cinq ans). Pour les jeunes de nationalité étrangère venu·es étudier en France, la mobilité s'inscrit dans le cadre d'une migration qualifiée dont plusieurs travaux estiment qu'elle n'a cessé d'augmenter ces dernières années (King, Sondhi, 2018). On peut considérer que les mentor·es étranger·es et étudiant·es se constituent un capital international en accédant à l'enseignement supérieur en France (ce qui est valorisé au sein de leur pays d'origine et les situe du côté des personnes dotées économiquement et socialement). Dans notre population d'enquête, ils et elles intègrent les écoles de commerce plutôt que l'université, ce qui est révélateur de l'attrait croissant de ces formations sur les jeunes étudiant·es, notamment étranger·ères (+ 80 % en cinq ans d'après les données de Campus France). Toutefois, cette expérience migratoire est marquée par le déclassement à leur arrivée en France. Ils et elles subissent une perte de ressources économiques et sociales en migrant. C'est le cas notamment de Monica qui, dans son pays d'origine, vit avec son frère dans une maison familiale. En France, elle vit dans une résidence étudiante dont les conditions de logement sont dégradées (petitesse de la chambre, impossibilité de cuisiner, présence de parasites).

Du côté des mentor·es, le nombre de personnes ayant migré ou étant issues de l'immigration se limite à quatre, soit trois fois moins que parmi les mentor·es. Une seule mentore a fait l'expérience de la migration enfant. Née en Amérique du Sud, Andréa a migré en France avec sa famille dans le contexte d'une mobilité professionnelle de son père qui travaille pour une organisation internationale.

Dans un tiers des binômes reconstitués (7 binômes sur 21), seul·le le/la jeune est migrant·e ou enfant d'immigré·es, ce qui les conduit à vivre des expériences différentes de celles de leur mentor·es, qui sont né·es et ont vécu en France toute leur vie.

Et dans 5 binômes, les mentor·es et les jeunes ont en commun d'avoir migré ou d'être descendant·es d'immigré·es. Parmi ces situations, seules Myriam et Sarah partagent une origine géographique commune (le « *Maghreb* »). Sarah, considère que le « *vécu* », lorsqu'il est partagé avec le/la mentor·e, ou à l'inverse lorsqu'il en est éloigné, va influencer sur l'accompagnement du mentor·e :

« Moi, je ne me suis pas sentie non plus perdue ou désarmée parce que je comprenais un peu la frustration qu'elle pouvait avoir par rapport à son profil, à sa recherche, etc., mais je me suis dit : "Si ça se trouve, quelqu'un qui n'avait pas eu le même parcours de vie que moi..." En fait, je trouve qu'il y a beaucoup de subjectivité dans ton parcours de mentor. En fait, moi, c'est mon vécu qui m'a permis de... Et d'ailleurs, si ça se trouve, c'était un peu biaisé parce qu'elle ne rencontre sans doute pas les mêmes freins ou les mêmes choses que moi, mais c'est ton vécu qui te permet de prendre du recul et de donner des conseils. Moi, c'est un peu mon vécu discriminé – et encore, je ne suis pas une grosse discriminée – qui m'a permis de lui donner un peu des clés. Je me dis : "D'une, si tu as un mentor qui n'a pas eu de discrimination, qui n'a pas le même vécu, tu ne vas pas forcément donner les mêmes conseils et ça va peut-être plus ou moins aider la personne." » (Sarah, mentore, 33 ans, diplômée d'un master spécialisé d'une grande école de commerce, responsable de la relation client dans un grand groupe international, *Inser Pop*)

L'expérience migratoire et ce qu'elle implique, notamment en termes de déclassement pour les mentor·es, n'est pas un élément abordé (ou très peu) dans la relation mentorale. Or, nous avons montré que l'expérience migratoire, dans le cadre d'une mobilité étudiante notamment, explique les difficultés ressenties par les jeunes étranger·ères qui, une fois arriv·es en France, ne maîtrisent pas le système éducatif français et sollicitent de l'aide. Le mentorat, dans ce cas, s'inscrit dans une volonté pour le/la jeune d'être accompagné·e dans son orientation au sein de l'enseignement supérieur. Rappelons le cas

de Maimouna qui n'a pas une très bonne connaissance des formations proposées par le système éducatif français, de la « valeur » des établissements ainsi que des procédures de sélection. Ce manque de connaissance l'incite à s'inscrire dans une école de commerce privée suite à une recherche sur internet en consultant les commentaires sur le site de l'établissement.

L'origine géographique et la couleur de peau, des impensés pour lire les inégalités

Nous avons considéré qu'au sein de notre population d'enquête 12 jeunes sont racisé-es (Guillaumin, 1974), c'est-à-dire qu'ils et elles sont susceptibles d'être assigné-es à un « statut minoritaire ». Cette assignation peut intervenir à différents moments de la trajectoire des personnes racisées susceptibles de subir des discriminations, que ce soit à l'école ou dans le monde du travail, par exemple. Pourtant les discriminations liées à la couleur de peau ou à l'origine géographique sont peu évoquées au sein de la relation mentorale, en dehors du binôme constitué de Myriam (mentorée) et Sarah (mentore). Elles ne sont pas non plus présentées pendant les formations proposées aux mentor-es. En effet, les formations auxquelles nous avons pu assister sensibilisent les participant-es aux inégalités sociales et scolaires, et insistent sur le rôle de reproduction sociale de l'école. En revanche, les discriminations liées à l'origine géographique et à la couleur de peau ne sont pas ou très peu abordées pour penser les inégalités. Ces dernières sont lues principalement à travers le prisme des origines sociales et du lieu d'habitation. Cette invisibilité contraste avec les données dont on dispose sur les discriminations ressenties par les jeunes immigré-es et descendant-es d'immigré-es (enquête Trajectoires et Origines 2 - INED/INSEE). « Les jeunes immigrés (31 %), descendants d'immigrés (31 % également), ou encore natifs ou descendants de natifs des Outre-mer (33 %) sont deux fois plus nombreux à faire état de discrimination au cours des cinq dernières années que les jeunes sans ascendance migratoire ou ultramarine directe (16 %). Ce ressenti discriminatoire diffère selon l'origine géographique, les jeunes issus de l'immigration africaine hors Maghreb (42 %) et du Maghreb (37 %) subissant beaucoup plus fréquemment des discriminations. Environ un quart des jeunes immigrés, descendants d'immigrés ou nés en outre-mer font état d'une discrimination liée à la couleur de peau, aux origines ou à la nationalité » (Vicard, 2024).

Les résultats de notre enquête font écho aux travaux anglo-saxons, notamment nord-américains, qui fournissent des enseignements importants sur les caractéristiques sociales qui distinguent les mentor-es et les mentoré-es concernant la couleur de peau et les parcours migratoires. D'après les travaux de Tammy Allen et Lillian T. Eby, les jeunes préfèrent être jumelé-es avec des personnes de la même origine géographique, même s'ils sont difficiles à composer (Allen, Eby, 2007). Ces mêmes travaux montrent que les mentoré-es sont principalement issu-es de milieux sociaux défavorisés et minorisés contrairement aux mentor-es. Selon une autre étude publiée en 2017, seul-e 1 jeune mentoré-e sur 4 s'identifie à une personne blanche alors que les mentor-es s'identifient pour la majorité à des personnes blanches (Garringer *et al.*, 2017). Aujourd'hui, les travaux sont encore peu nombreux à analyser l'effet de l'origine géographique et de la couleur de peau sur l'accompagnement.

Afin de compléter cette analyse, il s'agit, de donner à voir précisément la relation mentorale, d'en définir les contours, de montrer ce qui se joue et s'échange entre les deux parties ainsi que les conditions concrètes de sa mise en œuvre.

3. Les conditions de mises en œuvre de la relation

Les relations de mentorat peuvent prendre de multiples formes tant du point de vue des modalités de rencontre (en face à face ou à distance) que du contenu des échanges et des activités partagées. Ces relations peuvent également s'inscrire dans une temporalité plus ou moins longue. Les cahiers des charges des différents appels à projets imposent toutefois une durée d'accompagnement et une fréquence minimales concernant les échanges entre mentor·e et mentoré·e :

« Après la réunion initiale et sauf clôture anticipée, des séances du binôme mentor/mentoré ont lieu au moins une fois toutes les 6 semaines pendant au moins 6 mois. »

Extrait du cahier des charges du 3^e appel à projets, p. 9

Pour chacune des structures candidates au plan, cette consigne relève d'un des sept critères obligatoires pour être éligible au soutien financier du plan. Pour ces différents motifs, les associations doivent produire des pièces justificatives permettant de prouver la mise en œuvre effective de ces critères. Par exemple, il est attendu des structures de mentorat qu'elles définissent un « processus clair d'identification et d'admission des mentors » dont les règles de l'engagement sont décrites dans un « contrat » ou une « charte d'engagement ». Les structures doivent également assurer un « suivi régulier », défini comme un « suivi mensuel » a minima, de chaque relation de mentorat. D'autre part, elles sont tenues de proposer un « parcours de formation » aux mentor·es afin de les préparer « au mieux à répondre aux besoins des mentorés ». Par conséquent, si les cahiers des charges sont peu contraignants concernant le contenu attendu des séances de mentorat, les pouvoirs publics définissent un cadre quant à la durée et la fréquence des échanges. Ils précisent également les devoirs des structures de mentorat en matière de suivi et d'encadrement des relations. Cette enquête analyse de quelles manières les binômes échangent concrètement.

3.1 Les modalités de la rencontre

De la première rencontre jusqu'à la clôture officielle du programme par la structure de mentorat, nous allons décrire ici comment les binômes construisent et aménagent leur relation, dans le temps et dans l'espace. L'objectif est également de comprendre quels sont les supports et les outils utilisés, qu'il s'agisse des rencontres du binôme ou des liens avec la structure de mentorat.

La première rencontre : s'assurer que « ça matche »

Après l'inscription au programme de mentorat, mentor·e et mentoré·e sont mis·es en relation par la structure. Cette dernière informe les deux parties par téléphone ou par mail qu'un profil correspond à leur demande et que leurs coordonnées ont été transmises. En fonction des usages au sein de la structure, c'est au/à la mentor·e ou au/à la mentoré·e de faire le premier pas et de prendre contact avec l'autre. Si dans quelques cas, cette première rencontre a lieu en présence d'un·e membre de l'association (souvent le ou la chargé·e de mentorat responsable du suivi du binôme), la plupart du temps, elle se tient en bilatéral entre mentoré·e et mentor·e.

Le premier échange a souvent lieu à distance, par téléphone ou en visioconférence. Pour les binômes de chez Play Entreprise en revanche, ce premier échange implique une rencontre physique. Pour Olivier, mentor de Justine, cela permet de créer les conditions de « *complicité* » et d'« *adhésion* » de la relation.

Le premier échange permet d'abord de se présenter mutuellement et de se mettre d'accord sur les modalités pratiques et concrètes de la relation comme la fréquence ou les supports des échanges. Ce premier rendez-vous est également l'occasion de préciser et d'explicitier les attentes du/de la mentoré-e en matière d'accompagnement, mais aussi celles du/de la mentor-e, comme le décrit Gilles, mentor de Maimouna :

« On est mis en relation par l'association. Je pense que vous avez vu comment cela se structure, c'est à peu près les mêmes choses, quelles que soient les structures, il ne faut pas rêver. Après, on se met d'accord sur l'attente du jeune. S'il n'attend rien, moi non plus, donc ce n'est peut-être pas la peine de se rencontrer. Il faut être d'accord sur l'attente : qu'est-ce qu'il espère ? Qu'est-ce qu'il imagine ? C'est ça qui va être la base du contrat tacite entre le mentor et le mentoré. Sinon, ce n'est pas la peine de commencer quoi que ce soit. » (Gilles, mentor, 58 ans, titulaire d'un diplôme de cadre de l'animation, manager dans une grande entreprise française, association *Mentorat.net*)

Parmi les « *règles de fonctionnement* » qu'ils instaurent durant leur premier échange, Arnaud, mentor de Jimmy, considère notamment que « *ce serait bien qu'il soit un peu assidu, mais ça allait presque sans dire* ».

Durant cet entretien, il est également question pour le/la mentor-e de mettre en évidence ce qu'il ou elle peut apporter au jeune au regard des objectifs du/de la mentoré-e, comme l'explique Déborah au sujet de son premier échange avec sa mentore Floriane :

« Ce n'était pas long. C'était juste l'occasion pour qu'elle me présente ce qu'elle fait dans la vie et un peu son parcours et que moi, je vois si ça m'inspire ou pas, en fonction de moi, ce que j'avais envie de faire et le boulot que j'avais envie de trouver. Et puis c'était l'occasion aussi pour moi de me présenter. Voilà. » (Déborah, mentorée, 26 ans, master 2, service civique, *Univ Solidaire*)

Pour certaines mentor-es, il s'agit de prouver à leur mentoré-e qu'ils et elles sont « *capables* ». Sarah soulève notamment l'intérêt de montrer sa « *légitimité* » à être mentore :

« On s'est appelé pour se présenter en visio, pour qu'elle me dise qui elle était, ce qu'elle cherchait, là où elle était par rapport à ce qu'elle avait vraiment envie de faire. Puis, moi, aussi lui expliquer. Mon intérêt, c'était aussi de lui donner et de lui montrer la légitimité que je pouvais avoir à l'accompagner parce que je pense que dans sa position, son point, c'est de se dire : "OK, j'ai cette personne qui arrive comme ça, l'association me dit que ça va être mon mentor, mais pourquoi je l'écouterais, elle ?" C'était un peu lui expliquer aussi mon parcours, ce que je faisais, sur quoi je pouvais l'aider et sur quoi, par contre, je ne pouvais pas l'aider, parce que je pense que c'était aussi important de le dire. » (Sarah, mentore, 33 ans, diplômée d'un master spécialisé d'une grande école de commerce, responsable de la relation client dans un grand groupe international, *Inser Pop*)

Enfin, le premier échange doit permettre de s'assurer que le « *courant pass[se] bien* » selon Olivier et que « *ça matche* », d'après les termes employés par Bryan.

Des échanges à distance, moins souvent en face à face

Pour plusieurs structures de mentorat, le critère de la proximité géographique constitue un élément secondaire (voire n'est pas pris en compte) dans le processus d'appariement entre mentor-e et mentoré. C'est notamment le cas dans les associations qui proposent un programme de « *e-mentorat* » entièrement digitalisé, telles que *Mentorat.net*. Ainsi, nombre des mentoré-es enquêtés ne résident pas sur le même territoire que leur mentor-es. Maxime, mentor chez *Mentorat.net*, concède au sujet de son mentoré Lilian-Timothée qu'il ne « *sait même pas où il habite* ». Pour ces binômes éloignés géographiquement, la relation se déroule exclusivement à distance. Au moins 6 des binômes de notre

population d'enquête ne se sont jamais rencontrés physiquement. Leur relation se déroule par le biais des outils du distanciel. Par ailleurs, 2 des binômes enquêtés n'ont jamais échangé par visioconférence et ne savent pas à quoi ressemble leur interlocuteur, comme Baptiste, mentor de Vivien :

« Je propose plutôt une visio, lui, il n'a pas la caméra. Je ne l'ai jamais vu en vrai, [Vivien]. Je l'ai vu une fois sur la photo de son CV, mais sinon, je ne sais pas à quoi il ressemble. Je comprends qu'il n'est pas forcément à l'aise aussi avec le truc, donc ce n'est pas gênant. » (Baptiste, mentor, 32 ans, diplômé d'un master en marketing, directeur conseil dans une agence de communication, association *Tous Égaux* !)

Pour les binômes qui résident sur le même territoire, les échanges à distance sont souvent plus nombreux que les rencontres physiques, et empruntent généralement de multiples canaux, c'est-à-dire que les binômes investissent différents médias de communication (appels téléphoniques, textos, mails, visioconférence, messages vocaux, réseaux sociaux). Ces supports permettent de garder le contact entre deux rencontres et de conserver de la réactivité notamment pour les jeunes accompagnés dans le cadre de leur insertion professionnelle. Si les échanges entre Justine et son mentor Olivier se déroulent principalement chez elle, il lui arrive en plus de solliciter Olivier par téléphone pour répondre à une « *demande ponctuelle spécifique* ».

Rappelons que l'accompagnement s'inscrit également dans le contexte covid et post-covid. En effet, les relations de mentorat de la quasi-totalité des binômes interrogés ont débuté pendant ou après la crise sanitaire. C'est le cas de Myriam qui est mise en relation avec sa mentore Sarah durant cette période. Bien qu'elles aient prévu de se voir « *en présentiel* », la rencontre n'a pu avoir lieu en raison du confinement.

Même si les mentoré-es se disent intéressé-es par les rencontres physiques avec leur mentor-e (« *Si j'ai l'occasion de le rencontrer, ça me ferait plaisir, mais s'il n'y a pas cette occasion, ce n'est pas grave* », Jimmy au sujet de son mentor), l'utilisation des supports du distanciel pour échanger est globalement plébiscitée par les mentoré-e pour le côté « *pratique* ». En revanche, plusieurs mentor-es se révèlent réticent-es à mener l'accompagnement par ce biais. Pour Olivier, « *comme en entreprise* », ce sont les échanges informels, « *en prenant un café* », par exemple, qui lui permettent de se positionner, d'adopter le bon ton, de mieux « *sentir* » les choses et d'« *orienter* » son accompagnement en tant que mentor. Michel, mentor depuis plus de 7 ans, déplore lui aussi l'utilisation de la visioconférence dans la relation de mentorat :

« Avoir son mentor par visio, c'est infernal aussi parce que l'attention est beaucoup moins... Déjà, quand on a un mentoré en visio, on n'a pas le ressenti. Par exemple, tu es en face de moi, j'ai un ressenti, il y a des trucs qui passent, une expression, un petit détail, alors que quand tu es en visioconférence, tu as l'impression de regarder une télé, c'est hermétique. Tu n'as pas le ressenti du mentoré et des fois, pendant les visio, tu te doutes bien qu'ils sont en difficulté, qu'ils sont enfermés dans leur chambre d'étudiant, etc. Je ne sais pas comment dire, mais c'est moins palpable. Pour toi, en tant que mentor, même si tu es conscient que pour ton mentoré, c'est très difficile le confinement, pour elle ou pour lui, mais du fait que l'entretien soit encore en visio, c'est moins palpable et ça, véritablement, c'était une catastrophe. » (Michel, mentor, 63 ans, diplômé d'une grande école de l'ingénierie spatiale et d'un diplôme universitaire en ressources humaines, retraité, ancien cadre dans les ressources humaines dans une grande entreprise française, association *Tous Égaux* !)

Lorsque les binômes se rencontrent physiquement, le choix du lieu de rencontre représente pour certain-es mentoré-es comme Pauline, un « *gros sujet* ». Elle se trouve rassurée lorsque son mentor lui propose le bar d'un hôtel d'un grand groupe dont les établissements sont implantés dans les quartiers d'affaire, leur rencontre se tenant alors dans un lieu ayant « *une connotation professionnelle* ». Les lieux de sociabilité professionnelle (bars situés dans de grands hôtels, cafés et restaurants) sont ainsi fréquemment cités par les enquêté-es.

Dans de nombreux cas, des rencontres se déroulent également sur le lieu de travail du/de la mentor·e, participant à inscrire la relation dans un cadre professionnel. C'est l'occasion de faire découvrir l'entreprise au/à la mentoré·e et de lui faire rencontrer des collègues de travail. Pour les jeunes entrepreneur·ses, les rencontres se tiennent également parfois dans les locaux de l'entreprise du/de la mentoré·e ou au sein de l'incubateur qui héberge leur projet.

Des échanges fréquents en début de relation, qui s'espacent au cours du temps

Les structures qui accompagnent les binômes de mentorat que nous avons enquêtés préconisent en moyenne une rencontre mentoré·e/mentor·e mensuelle d'une à trois heures. En pratique, les binômes interrogés évoquent des échanges d'une durée comprise entre 45 minutes et 3 heures, les rencontres physiques étant susceptibles de durer plus longtemps. La fréquence de leurs échanges est généralement supérieure à une rencontre mensuelle et évolue souvent au cours de la relation. Les binômes interagissent relativement plus en début de relation, au moment où ils et elles apprennent à se connaître et posent les jalons de leur relation. C'est aussi le moment où s'initient les échanges autour du CV et de la lettre de motivation pour les jeunes en recherche d'emploi, de stage ou d'alternance. Ce travail sur les candidatures requiert des échanges fréquents et de la réactivité de la part du ou de la mentor·e. Aimée évoque notamment les « *feedbacks* » systématiques qu'elle transmet à son mentor à la suite de chacun des entretiens qu'elle passe lors de sa recherche d'une alternance. C'est également le cas du binôme constitué d'Anaïs, mentore, et de Méline, mentorée en recherche d'emploi dans le secteur de l'ESS :

« Ces deux ou trois dernières semaines, oui, c'était plusieurs fois par semaine qu'on s'écrivait, mais parce qu'elle était aussi dans un processus où c'est vrai que quand on écrit des lettres de motivation, des CV ou qu'on est en recherche, elle en a envoyé plusieurs. Après, on a écrit ; après, elle a eu son premier entretien ; après, elle a eu le deuxième entretien. Quand ça s'enchaîne, dans le processus de recrutement, il y avait un peu plus besoin de se tenir au courant, même si ce n'était pas toujours passer une heure au téléphone, mais j'avais les nouvelles par SMS, a minima, donc oui, c'était assez rapproché. » (Anaïs, mentore, 33 ans, diplômée d'un master en langues étrangères, chargée de mission internationale dans une association, association *Univ Solidaire*)

Lors de leurs premières discussions, Anaïs concède ainsi avoir un peu « *ébranlée* » Méline afin de lui faire prendre conscience des raisons qui expliquent ses difficultés à recevoir des réponses à ses candidatures.

Ces premiers échanges entre deux individus qui ne se connaissent pas sont ainsi parfois décrits par les enquêté·es comme pouvant être déstabilisants. Le/la mentor·e va pouvoir proposer à son/sa mentoré·e d'adopter des approches différentes en matière de rédaction des candidatures (CV et lettre de motivation), dans la manière de rechercher une école, un emploi, un stage ou une alternance, de se présenter à un entretien... Ces stratégies peuvent différer des pratiques du/de la jeune. Mentoré·e et mentor·e doivent ainsi apprendre à « *cheminer* » ensemble. De ce fait, les contacts sont souvent plus nombreux et plus rapprochés en début d'accompagnement. À mesure que la relation avance, les échanges ont tendance à s'espacer. Certains binômes se retrouvent à la demande des jeunes qui sollicitent leur mentor·e au besoin, quand d'autres fixent des échanges à échéances régulières et inscrivent la relation dans un agenda périodique. Ainsi Gilles, mentor propose à Maimouna de la retrouver en visioconférence tous les jeudis matin pour « *faire le bilan de ce qui a déjà été fait* » en matière de travail sur le CV, de recherche d'école et d'alternance, voire de se « *ratrapper* » et de se « *relancer pour la semaine d'après* » si les « *devoirs* » qu'il lui demande de réaliser n'ont pas été faits. Au bout de deux mois de relation, il suggère d'espacer les échanges pour la conduire vers l'autonomie :

« Après, on est passé à la quinzaine. Pareil, ce ne sont pas les assos qui disent ça, mais je le partage avec toutes les assos. Le mentorat, au bout d'un moment, il ne faut pas que la béquille... Il y a l'appui et le soutien pour aider à marcher, mais il ne faut pas que la béquille devienne indispensable. Sinon, après, il y a de mauvaises postures qui sont prises et l'on ne peut plus s'en passer. Je ne sais pas faire si je n'ai pas, donc jouer sur le temps permet de redonner un peu de responsabilités et d'opportunités à la maturité de jouer. Cela fait une menace plus importante parce que si la personne ne fait rien pendant quinze jours, oups ! Ça aura été son choix. » (Gilles, 58 ans, titulaire d'un diplôme de cadre de l'animation, manager dans une grande entreprise française, *Mentorat.net*)

Plusieurs jeunes souhaiteraient pouvoir être en contact avec leur mentor·es plus fréquemment. Néanmoins, ils et elles se disent conscient·es de la difficulté de leurs mentor·es à se rendre disponibles en raison d'une charge de travail importante, de déplacements professionnels nombreux. Amin explique être moins en contact avec sa mentore depuis la naissance de son enfant et l'obtention par celle-ci d'un « *nouveau poste qui lui prend pas mal de temps* ». Aimée, avant de rencontrer son mentor Alain à l'occasion d'un salon, a d'abord été mentorée par Catherine. Pour Aimée, le manque de disponibilité de sa mentore explique que leur relation n'ait pas duré :

« Elle a un emploi du temps de ouf, donc avoir du temps, ce n'est pas évident. C'est un peu compliqué parce que quand on cherche à avoir un mentor, c'est justement avoir ce suivi vraiment personnalisé, en quelque sorte. » (Aimée, mentorée, 31 ans, étudiante en M2 administration des entreprises et management, *Mentorat.net*)

Si nous nous sommes intéressées dans un premier temps à décrire comment se mettent en place et s'organisent concrètement les échanges, il convient dans un second point d'analyser le rôle des associations dans la mise en œuvre de la relation mentorale.

3.2 Une relation non institutionnalisée et autonome

Pour les mentor·es et jeunes de notre population d'enquête, les structures de mentorat qui encadrent les relations apparaissent présentes dans la vie du binôme au début de leur inscription dans le programme parce qu'elles recueillent leur souhait d'y participer et organisent l'appariement. S'il est attendu qu'elles assurent également le « suivi régulier » de la relation, les pratiques en matière de contrôle et de supervision de la relation apparaissent hétérogènes. Parmi les personnes que nous avons enquêtées, nombre d'entre elles rapportent avoir peu (voire pas) d'échanges avec l'association durant le programme. D'autre part, les sessions de formation, ateliers thématiques et autres rencontres collectives organisées par les associations recueillent relativement peu de succès auprès de nos enquêtées.

Ainsi, après leur mise en relation par la structure, les binômes vont rapidement agir en autonomie, avec un suivi relativement distant de la part des professionnel·les des associations. Si plusieurs regrettent le manque d'encadrement, la nature même du dispositif, qui repose sur une relation interpersonnelle entre deux individus, conduit assez spontanément à ce que les binômes, lorsque ses membres s'entendent bien et progressent dans l'accompagnement sans encombre, s'émancipent de la structure. Il convient de rappeler que la quasi-totalité des binômes auxquels nous avons eu accès entretiennent des relations que nous qualifions de fonctionnelles, c'est-à-dire que des rencontres (en face à face ou à distance) ont bien lieu entre jeunes et mentor·es, qui rapportent une bonne entente entre elles et eux. Ainsi, il se peut que le suivi de la structure soit moindre dès lors que le binôme ne rencontre pas de difficultés et que cette dernière intervienne plus fréquemment dans le cadre de binômes moins opérationnels. Bien qu'il ne soit pas possible de tirer de conclusions à partir d'une seule observation, notons que le seul binôme

dysfonctionnel de notre population (dont nous n'avons rencontré que la mentore Julie) ne fait pas l'objet d'un suivi plus rapproché de la part de l'association.

Dans la section suivante, nous décrivons le rôle de la structure de mentorat dans la vie du binôme et l'adéquation (ou l'inadéquation) de l'encadrement proposé par la structure avec les attentes des jeunes et des mentor·es.

Une relation non contractualisée

Au moment de leur inscription au programme, une « charte d'engagement » est généralement transmise aux membres du binôme de mentorat pour signature. Le contenu de ce document, décrit par Maxime, mentor chez Mentorat.net, comme une « *charte éthique* », et propre à chaque structure définit les engagements et devoirs de chacun·e.

Interrogé·es à ce sujet, la plupart des mentoré·es enquêté·es n'ont pas le souvenir d'avoir consulté ni signé une telle charte. Anne-Claire, entrepreneuse mentorée chez *Play Entreprise*, a tout de même connaissance de quelques-unes des règles du programme de mentorat parmi lesquelles le fait que son mentor ne peut pas exercer dans le même domaine d'activités qu'elle pour qu'il n'y ait pas de « *problèmes de concurrence ou de données sensibles* ». Cette dimension relative à la non-prise de participation du/de la mentor·e dans l'entreprise de son/sa mentoré·e est également mentionnée par plusieurs mentor·es de chez *Play Entreprise* qui évoquent bien l'existence d'une charte. D'après Olivier, cette dernière « *permet de clarifier la situation du mentor vis-à-vis du mentoré* ». Robert, également mentor chez *Play Entreprise*, l'appréhende comme une « *charte du bon respect des valeurs* », « *une charte de bonne conduite* » qui engage le/la mentor·e à respecter notamment une « *loi du silence* », compte tenu des informations dont il/elle dispose sur le projet entrepreneurial de son/sa mentoré·e. Chez *Inserpop*, la charte précise les modalités de rencontre propres à chaque binôme (fréquence des échanges, modes de communication), et rappelle les « *fondamentaux* » de la relation de mentorat en matière de posture (faire preuve d'ouverture, guider dans la méthodologie de recherche...) comme sur la forme (s'engager à honorer les rendez-vous, s'informer mutuellement en cas de changement de situation...). Sarah se remémore avoir complété « *une sorte de contrat où tu définis le rythme d'échanges, les objectifs et tout ça avec ton mentoré. C'est un peu un document type et une fois que tu as complété ça ensemble, tu le renvoies à l'association.* ».

Mis à part *Play Entreprise* qui fait figure d'exception, les enquêté·es font globalement peu référence à ce type de document dont la portée semble limitée. Dans la plupart des cas, aucune justification quant aux démarches réalisées par le/la mentoré·e et son/sa mentor·e n'est requise. Si les chartes précisent que le non-respect des principes établis par le document peut entraîner l'exclusion du programme, aucun autre type de sanction n'est prévu par le document. D'autre part, contrairement à d'autres dispositifs d'accompagnement pilotés par les pouvoirs publics qui s'appuient sur le versement d'allocations, les programmes de mentorat ne présentent pas d'enjeux financiers. Dans le cadre de la relation mentorale comme dans d'autres dispositifs d'accompagnement basés sur la relation interpersonnelle entre accompagnant·e et accompagné·e, « *ce n'est pas le contrat qui organise l'échange en définissant les apports des deux parties, mais plutôt la dynamique de construction de rapports interpersonnels qui crée une volonté de rester digne de lien et de confiance* » (Couronné *et al.*, 2020, p. 82).

Si les engagements de part et d'autre du binôme reposent plus sur un accord tacite et pas toujours formalisé, il en est de même pour les devoirs et obligations des structures encadrant la relation. Bien que

les mentor·es doivent parfois préciser de manière circonstanciée leur situation professionnelle, peu de renseignements supplémentaires sont collectés sur les mentor·es enquêtés, qui ne transmettent dans les faits aucun document justifiant de leur situation, notamment au regard de leurs antécédents judiciaires. Baptiste, mentor de Vivien, relève ainsi l'absence de véritables « *garde-fous* ». D'après lui, le profil du/de la mentor·e au moment de son inscription au programme est insuffisamment contrôlé, ce qui peut constituer un réel danger pour les jeunes accompagnés :

Enquêtrice : Donc, vous vous inscrivez sur le site, sur la plateforme ?

Baptiste : Oui, sur ce qui est maintenant la plateforme [de l'association Tous Égaux !]. Ce qui m'étonne à l'époque, par ailleurs, c'est que l'on ne demande pas grand-chose, il y a peu de garde-fous parce que mine de rien, je pourrais être un psycho qui va manipuler un gamin. Quand on crée une relation de confiance, parfois, c'est un peu vertigineux, on a des responsabilités assez lourdes, mais je m'inscris et j'oublie un peu le truc. Et après, on m'assigne [Vivien]. (Baptiste, mentor, 32 ans, diplômé d'un master en marketing, directeur conseil dans une agence de communication, *Tous Égaux* !)

3.3 Des associations peu présentes dans la vie du binôme

Une fois la mise en relation réalisée par la structure de mentorat, les enquêtés rapportent entretenir peu de liens avec l'association. Lorsque des échanges avec les structures sont évoqués, ceux-ci passent principalement par des outils digitaux et impersonnels comme les mails automatiques et les applications numériques.

Des contacts limités avec les structures

Pour nombre de mentoré·es, après le premier échange individuel ou collectif, presque toujours à distance, durant lequel l'association leur est présentée par les professionnel·les de la structure, les contacts sont rares, voire inexistant. Ces mentoré·es font preuve d'une connaissance sommaire des associations et de leur fonctionnement, des programmes de mentorat ainsi que des activités proposées dans ce cadre. Sophie, mentorée chez *Play Entreprise* tient ainsi un discours critique sur le suivi de l'association. Elle relève notamment des carences au niveau de l'organisation et de la communication qui contribuent à entretenir le « *flou* » autour du programme :

« Et il y a des fois des choses qu'on pense avoir comprises, qu'on pense avoir cernées, mais qui ne sont pas vraiment comme ça. En fait, c'est à nous d'aller chercher de machin et de choses comme ça. Par exemple, le mentorat, là, on ne savait pas... On ne savait pas combien de temps c'était. On ne savait pas combien de fois on devait se voir. On ne savait pas à quelle fréquence, c'était un peu, un peu flou, quoi. » (Sophie, mentorée, 26 ans, entrepreneuse, diplômée d'une école d'ingénieur privée, association *Play Entreprise*).

Surtout, ils et elles rapportent n'avoir jamais été interrogés sur leur satisfaction vis-à-vis de l'accompagnement de leur mentor·e :

« Je pense que peut-être au niveau du mentor ils demandent comment ça se passe, mais moi, j'ai rien reçu pour me demander d'évaluer la relation pendant qu'elle continuait. » (Laurene, mentorée, 23 ans, étudiante en M1 dans une école de commerce privée, *Inser Pop*)

« Franchement, je n'ai pas reçu d'appel ou de mail qui vienne me demander comment ça se passe. » (Maimouna, mentorée, 21 ans, étudiante, *Mentorat.net*)

Lorsque des contacts avec la structure sont rapportés par les mentoré·es, il s'agit souvent de la réception de *newsletter* et autres mails automatisés transmis *via* des listes de diffusion. Maimouna évoque ainsi les mails reçus contenant des offres d'emploi publiées par des partenaires des associations de mentorat :

Maimouna : par rapport à notre alerte sur les recherches, ils nous envoient quotidiennement des mails pour dire : « Postulez ».

Enquêtrice : Ah oui ?

Maimouna : Oui, chaque jour. Chaque jour, suivant les alertes, je reçois un mail de leur part.

Enquêtrice : Dans le mail, il y a : « Telle offre est ouverte qui peut vous intéresser » ?

Maimouna : Voilà, c'est ça.

Enquêtrice : Et il y a des trucs sur lesquels tu as postulé *via* ça ou ce n'est pas toujours dans ton champ ?

Maimouna : J'ai postulé sur quelques-uns, mais ce sont toujours des réponses électroniques, qu'on reçoit : « Bonjour, on a reçu votre CV » ou bien « Si au bout de quinze jours, on ne revient pas, c'est-à-dire qu'on n'a pas retenu ». C'est comme ça. (Maimouna, mentorée, 21 ans, étudiante, *Mentorat.net*)

Certain-es mentoré-es témoignent d'échanges téléphoniques avec les professionnel·les chargée·s du suivi de la relation de mentorat au sein de l'association. Bryan, qui réside en région Provence Alpes Côte d'Azur, est notamment suivi par « *une personne dédiée* » basée à Paris, présente « *s'il y avait la moindre question* » et chargée de « *savoir comment ça se passait, de voir si les rendez-vous étaient fixés* ». Le binôme constitué de Vivien, décrocheur universitaire, et de son mentor Baptiste, fait l'objet lui aussi d'un suivi individualisé. Outre le mail générique reçu une fois tous les deux mois, Baptiste évoque « *quelques échanges un peu plus informels* » avec une personne référente de l'association. Il considère néanmoins que le suivi « *un peu plus personnalisé* » dont Vivien et lui bénéficient n'est pas « *systématique* » au sein de l'association.

Aimée, mentorée chez *Mentorat.net* est la seule enquêtée à décrire un suivi rapproché et des rencontres physiques avec les professionnel·les de la structure. Durant l'accompagnement, elle est contactée « *au moins une fois par semaine* » par une personne référente de l'association qu'elle surnomme « *la voix* » car elle ne l'a jamais rencontrée. Le rôle de cette dernière est proche de celui d'un-e mentor-e car elle l'interroge sur l'état d'avancement de sa recherche d'emploi, l'encourage et transmet son CV à de potentiels recruteurs.

Du côté des mentor-es, les récits témoignent également d'une faible participation des associations à la vie du binôme. Étant peu en relation avec les membres du binôme, les structures disposent d'une connaissance réduite de la situation de ces derniers et ne sont pas jugées suffisamment aptes à intervenir pour les « *aider* » selon Michel, mentor depuis de nombreuses années :

Enquêtrice : Quand tu rencontres des difficultés, [Tous Égaux !] a déjà pu t'aider ?

Michel : Non, parce que quand tu rencontres une difficulté, ce n'est pas [Tous Égaux !] qui va t'aider parce qu'ils ne sont pas en rapport avec le mentoré directement. [...] À la limite, [Tous Égaux !] ils ne connaissent pas les mentorés, ils connaissent simplement tel référent dans un lycée qui leur dit : « J'ai quinze mentorés dans mon lycée », mais ils ne connaissent pas les mentors, ils ne connaissent que le référent, donc simplement, ils ne peuvent pas nous aider. Par contre, ils me téléphonent. La référente qui s'occupe de mon secteur va me téléphoner : « Alors, comment ça se passe avec ta mentorée ? » - « Oui, ça se passe bien ; non », etc., mais l'aide, non. (Michel, 63 ans, diplômé d'une grande école de l'ingénierie spatiale et d'un diplôme universitaire en ressources humaines, retraité, ancien cadre dans les ressources humaines dans une grande entreprise française, *Tous Égaux !*)

Michel est le troisième mentor d'Amadou. Ses deux précédent-es mentor-es ont mis fin à la relation pour des raisons professionnelles (déménagement suite à une mutation professionnelle pour l'un, évolution de carrière ne permettant pas de se rendre disponible pour l'autre). Amadou qui ressent le besoin d'être

accompagné se tourne à chaque fois vers l'association pour qu'un-e nouveau-elle mentor-e lui soit proposé-e. En dehors de ce moment, les échanges avec l'association sont réduits à leur strict minimum :

« Il te met juste en lien après que tu as dit : "Oui, on s'est parlé. Merci de nous avoir mis en lien." Et après, euh, on les entend plus. Mais je pense surtout que c'est à moi de faire la démarche d'aller vers eux si nécessaire. »
(Amadou, mentoré, 26 ans, master, en recherche d'emploi, association *Tous Égaux !*)

Relativement absentes au cours de la relation, les associations réapparaissent en fin de parcours pour clore l'accompagnement (et éventuellement en faire redémarrer un nouveau). Myriam et Laurene évoquent en ce sens un formulaire reçu par mail à la fin du programme.

Des applications numériques perçues comme peu utiles et contraignantes

Au moment de notre enquête, certaines structures (*Inser pPop*, *Tous Égaux !*, *Play Entreprise*) s'appuient sur une plateforme en ligne, voire développent une application numérique dédiée au programme de mentorat. Ces applications de *monitoring* permettent à la fois d'enregistrer les demandes d'accompagnement au moment de l'inscription, de mettre à disposition les modules de formation, en même temps qu'elles permettent aux chargé-es de mentorat de suivre la « météo » de la relation, la programmation des rendez-vous, voire les thématiques abordées lors des rencontres du binôme. Des tâches « *très chronophages et qui ne sont pas à valeur ajoutée* » désormais déléguées aux plateformes grâce auxquelles « *les chargés de mission gagnent du temps* » selon Pierre, directeur des programmes chez *Play Entreprise*. Le cas de Justine, mentorée au sein de cette association, en fournit une illustration :

Enquêtrice : Depuis que vous avez votre mentor, vous avez eu des liens avec l'association ? Est-ce qu'ils ont fait un suivi de votre relation ?

Justine : Ouais, une fois ou deux. Puis, on a une plateforme. Il y a eu un questionnaire de satisfaction à la fin à remplir, on est censé remplir les rendez-vous. Il y a quand même un petit suivi. (Justine, mentorée, 27 ans, master 2, photographe indépendante, association *Playentreprise*)

Nombre d'enquêté-es n'ont pas connaissance de telles applications, même lorsque l'association qui encadre leur relation en met une à disposition. Ceux et celles qui les ont déjà utilisées les présentent comme peu utiles et contraignantes. Ainsi, Olivier, mentor chez *Play Entreprise*, juge que cela n'« *apporte rien du tout* » et s'interroge concernant l'intérêt de ce type de suivi qu'il juge « *très administratif* ». Si les applications permettent aux professionnel·les de réaliser un contrôle à distance de la fréquence des échanges, les « *corvées du chargé de mission* » selon Pauline, cette dernière est, elle aussi, critique au sujet de ces plateformes qu'elle considère « *pas hyper bien pensées* ».

3.4 Des formations et événements collectifs peu investis par les jeunes et les mentor-es

Outre la relation interpersonnelle entre jeune et mentor-e, les programmes de mentorat s'appuient aussi sur un ensemble d'ateliers, formations, concours, événements, *job datings*, sorties culturelles, rencontres collectives... *Play Entreprise* propose par exemple à ses mentoré-es de participer à divers ateliers : des « *ateliers de coaching* », des « *ateliers thématiques, métiers* », ou encore des « *ateliers d'échange entre membres de la promotion* » selon Pierre, directeur des programmes de la structure. Des formations de mentor-es, requises par le cahier des charges de l'appel à projets du plan 1 jeune 1 mentor, sont également proposées par l'ensemble des structures enquêtées. D'après nos enquêté-es, ces différents types de rencontres peinent toutefois à trouver leur public.

« Quand on n'a pas le temps, ces trucs-là, pour moi, ça passe au dernier rang »

La plupart du temps, les mentoré·es ont connaissance de l'existence d'événements organisés par l'association dans le cadre du programme de mentorat. Néanmoins, seule une minorité d'entre elles et eux rapportent y avoir participé. Souvent, les rencontres se tiennent loin de leur lieu de vie. Bryan, qui vit dans le sud de la France, ne peut se rendre à aucune des rencontres organisées principalement en région parisienne par l'association :

Je crois qu'il y a eu des apéros [Play Entreprise], mais surtout en région parisienne. Ça élimine tout le reste. De notre côté, aucune possibilité de solliciter un contact, une rencontre, ce qui pourrait être super intéressant. C'est vraiment dommage. (Bryan, mentoré, 24 ans, M2, chef d'entreprise, *Play Entreprise*)

Pour la plupart des mentoré·es, ces événements ne présentent qu'un intérêt secondaire et s'inscrivent difficilement dans leur agenda. Plusieurs mentoré·es évoquent ainsi le manque de temps, à l'image de Justine : « *Quand on n'a pas le temps, ces trucs-là, pour moi, ça passe au dernier rang.* » Laurene, intéressée par certaines formations collectives organisées en lien avec des entreprises partenaires sur place durant « *une semaine ou deux* » fait part d'incompatibilités d'emploi du temps ne lui permettant pas de participer. Pour d'autres encore, le contenu des ateliers ne semble pas adapté. Ainsi, Pauline qui s'est rendue à une rencontre avec des « *experts* » témoigne d'un décalage entre son besoin et la teneur de l'événement. Elle dit s'être sentie « *un petit peu avancée par rapport à ce qu'ils proposaient* ». C'est aussi parfois le format des événements qui rencontre peu de succès comme les ateliers à distance organisés par *Univ Solidaire* qui ne conviennent pas à Méline.

Aimée, en revanche, est l'une des rares mentoré·es qui expriment un point de vue élogieux au sujet des nombreuses activités « *fun* » proposées par la structure auxquelles elle raconte avoir participé, notamment des visites de grandes entreprises :

« Ils avaient des activités tout le temps, des visites avec JP Morgan avec eux, les personnels de JP Morgan, c'est une banque qui est vraiment fermée, donc j'ai eu ce privilège entre guillemets d'échanger avec eux et justement c'est là où tout est parti. Par la suite, avec [Mentorat.net], on avait des salons, tout le temps ils nous envoyaient des mails tout le temps : "Il y a tel salon sur tel truc." Et je me rendais à tous les salons. Je parlais avec mon CV, je rencontrais des entreprises, je rencontrais des personnes. » (Aimée, mentorée, 31 ans, étudiante en M2 administration des entreprises et management, *Mentorat.net*)

Si une partie des mentoré·es est critique quant à la proposition d'événements collectifs, du côté des mentor·es, c'est la formation qui apparaît comme insuffisante.

Des formations de mentor·es jugées « basiques »

Les structures de mentorat sont tenues par les cahiers des charges des appels à projets du plan 1 jeune 1 mentor de proposer des formations en direction des mentor·es. Ces formations visent à préparer les mentor·es à l'accompagnement et à leur « *donner les clés* ». Elles varient d'une association à une autre, tant du point de vue du contenu que du format, bien que les formations à distance apparaissent les plus nombreuses selon les témoignages recueillis. Les récits des mentor·es enquêté·es illustrent la diversité des formations proposées par ce biais.

Scol Engagement, par exemple, propose à ses mentor·es de participer à des « *MOOC* »⁷⁵ à côté de « *formations en présentiel* » selon Martine, directrice des programmes. La formation des mentor·es chez *Play Entreprise* repose elle aussi sur des « *modules en ligne, des vidéos et des questionnaires* » comme

⁷⁵ Massive open online course, cours et formations en ligne ouverts à un large public.

l'explique Pierre, directeur des programmes au sein de l'association. Les mentor-es de la structure mentionnent en effet une plateforme de diffusion de « *tutos* », « *6 ou 7 petits films* » d'une vingtaine de minutes. Au moyen de vidéos en ligne, la structure mise sur des mentor-es autonomes, capables de se « *former un peu tout seuls là-dessus* » comme le souligne Robert. Chez *Tous Égaux !*, Ségolène raconte avoir participé à des « *audios* » une ou deux fois. Baptiste évoque un document « *PDF* » en guise de mode d'emploi, mais pas de « *brief oral* ». Michel, mentor expérimenté, se remémore les visioconférences proposées par l'association. Il en a suivi une il y a deux ans pour se « *remettre à niveau* ». La formation suivie par Maxime, mentor chez *Mentorat.net*, consiste en des « *QCM* » portant sur des mises en situation et à l'issue desquels leur sont diffusés « *deux ou trois lignes directrices et deux ou trois grands principes à garder en tête* ». Mentor dans la même structure, Gilles mentionne des grilles d'accompagnement sur la « *posture d'écoute* », « *la manière d'être* » et les « *valeurs* ». Du point de vue du contenu, ces formations visent ainsi à transmettre « *un ensemble de règles du jeu et de conseils* » selon Jacob, qui retient en particulier la consigne suivante : « *Vous ne leur dites pas quoi faire, vous devez les aider à trouver ce qu'il faut faire eux-mêmes.* »

« En gros, ils veulent pas qu'on soit un coach. On n'est pas là pour dire quoi faire, on n'est pas l'entraîneur de l'équipe de France. On est le supporter, ou le journaliste : on a le droit d'écouter tout ce qui va pas et, par contre, on a quand même le droit de penser, parce que c'est pas avec sa propre expérience, donc on essaie d'aider les gars à trouver leur solution, parce qu'il y en a pas de bonnes et il y en a pas de mauvaises, il faut juste qu'il y ait la bonne. » (Jacob, mentor, environ 65 ans, diplômé en comptabilité et informatique, retraité, ancien entrepreneur et directeur financier dans un grand groupe américain, *Play Entreprise*)

Megan, mentore chez *Tous Égaux !*, est également sensibilisée au rôle du/de la mentor-e attendu par la structure via ces formations :

« Ça donne un peu des clés, ça donne aussi les limites du mentorat, voilà, jusqu'où il faut aller, par exemple, on n'est pas, on n'est pas, voilà, moi, [Amin], quand il a besoin d'argent, je ne prête pas d'argent, c'est pas mon rôle, quoi. Je suis là pour le coacher et l'aider à avancer selon ses besoins et je dois être à l'écoute, parce que, voilà. Ce n'est pas moi qui fais à sa place. C'est à lui de prendre aussi des initiatives et de, voilà, d'avancer sur son projet. Voilà. » (Megan, mentore, 34 ans, diplômée d'une école de commerce prestigieuse, responsable client dans une grande enseigne de bricolage, *Tous Égaux !*)

Mentore chez *Inser Pop*, Sarah décrit des « *calls* » durant lesquels des fiches lui sont transmises mentionnant des « *principes* » et des « *guidelines* » : que faire à l'occasion du premier échange, se fixer un cadre, se mettre d'accord sur la fréquence des rendez-vous, les objectifs et la structure globale de l'accompagnement.

Pour Andrea, la formation reçue portant sur le rôle et la posture ainsi que les échanges avec des mentor-es plus expérimenté-es, qui « *partageaient l'approche* », étaient « *super riches* ». Philippe considère les vidéos consultées « *pas mal faites* ». Si quelques mentor-es se disent satisfait-es de la formation reçue, les avis concernant l'offre de formation apparaissent globalement mitigés, voire négatifs. Pour plusieurs mentor-es, les formations sont jugées trop « *théoriques* ». Chiara préconise ainsi de repenser la formation et d'organiser des sessions « *en présentiel* » animés par des formateurs et formatrices. Elle recommande de s'appuyer sur des mises en situation, donnant lieu à des échanges et à de l'« *analyse de pratiques* ». Certain-es enquêté-es jugent la formation « *basique* » comme Olivier que « *ça l'n'a pas subjugué* ». Compte tenu de leurs expériences passées en matière d'accompagnement de jeunes, plusieurs mentor-es ne trouvent pas la formation d'une grande utilité. Par exemple, Anaïs, mentore chez *Univ Solidaire* et ancienne tutrice de service civique, se considère suffisamment formée au rôle. Elle pense néanmoins que, pour les autres, il peut être utile de rappeler les objectifs de l'accompagnement :

« Oui, on a fait un Zoom, une fois, avec plein de gens. Ils ont fait ça bien avec des post-it, des nuages, pour qu'on réfléchisse à la posture du tuteur. Si, on a fait ça. C'était des trucs basiques, éducatif pop. On est officiellement les mentors, mais on n'est pas du tout dans une relation pyramidale, les laisser faire leur vie, que c'est une relation d'accompagnement. Je pense qu'on avait vu ce genre de choses un peu basiques. On n'est pas leur manager. [...] Il n'y avait rien de foufou, mais c'est bien, il faut s'assurer que les gens qu'on met en lien ne partent pas dans l'idée de... Je ne sais pas comment ça pourrait partir en couille, mais genre, de donner des conseils qui deviennent des injonctions ou de donner des objectifs qui deviennent des missions avec des deadlines et beaucoup de stress. C'est bien de préciser ça. » (Anaïs, mentore, 33 ans, diplômée d'un master en langues étrangères, chargée de mission internationale dans une association, *Univ Solidaire*)

Quelques mentor·es sont très critiques au sujet de la formation comme Christophe qui s'estime insuffisamment formé. Il évoque une formation « *express* » en ligne reposant sur « *un petit quiz* » qu'il a complété « *à l'arrache* », « *en un quart d'heure* » :

« Euh, moi j'étais très surpris, c'est à la clé ou je vous dis, j'ai quasiment rien eu comme formation. Alors que c'est quand même, enfin je parle à un gamin de 14 ans qui comprend pas tout ce que je lui dis, quoi. Et je suis pas prof de français. Donc j'ai été très, très surpris d'être quasiment pas formé, en fait. Je vous dis, j'ai eu un entretien de 30 minutes, c'est tout. Et après, on vous file le bouquin avec la méthode et débrouillez-vous. Donc moi, j'ai jamais eu vraiment de formation de mentor. Après, la posture, je la comprends. Y a quand même un tronc commun qui est euh la bienveillance euh, l'écoute, apprendre à faire plutôt que faire à la place, etc. Mais une fois qu'on a compris la logique, bon ben voilà, c'est tout. Mais euh y'a quand même plein de sortes de mentorats différents. Et euh pour l'instant, j'estime être sous-formé, quoi. (Christophe, mentor, la quarantaine, diplômé d'une grande école, chargé de mission au sein d'une métropole, *Tous Égaux !*)

Enfin plusieurs mentor·es reconnaissent ne pas avoir suivi de formation, soit parce qu'elle ne leur pas été proposée comme pour Julie, mentore chez *Scol Engagement*, soit par manque de temps comme pour Arnaud et Catherine, mentor·es chez *Mentorat.net*.

Finalement, la mise en œuvre du dispositif est variable d'une association enquêtée à une autre, qu'il s'agisse des supports de rencontre préconisés par les associations (rencontres physiques, hybride, ou exclusivement à distance), de la durée de l'accompagnement, des programmes de formation et événements collectifs organisés... Bien que le dispositif soit pensé comme unique, il se décline ainsi différemment selon les conditions concrètes de mise en œuvre (Sarfati, 2017).

De plus, dans le contexte du déploiement du plan 1 jeune 1 mentor, les structures sont conduites à accompagner un nombre croissant de jeunes. Compte tenu des objectifs quantitatifs du plan, de nombreuses tâches opérées « humainement » auparavant ne peuvent plus l'être désormais. Le suivi de la relation, la formation, parfois même la clôture du programme d'accompagnement sont souvent délégués à une plateforme numérique. Ce faisant, pour la majorité des binômes enquêtés, la structure de mentorat se révèle peu présente en dehors de la phase initiale de mise en relation. Au sein du cadre peu contraignant mis en place par les associations, les binômes organisent leurs rencontres et leurs échanges de manière autonome, avec une forme de liberté appréciée. S'appuyant sur un ou une bénévole, portée par le milieu associatif, ce dispositif peu institutionnalisé s'avère du point de vue des enquêté·es moins marqué et moins « *stigmatisant socialement* » que d'autres dispositifs d'insertion comme ceux portés par les missions locales. Au fil du temps et des échanges, la relation interpersonnelle entre le/la mentoré·e et son/sa mentor, émancipée de la structure, se transforme et évolue. L'autonomie laissée aux binômes permet diverses déclinaisons et dimensions dans la relation qu'il convient de présenter.

4. Le mentorat : un accompagnement aux multiples dimensions

Tout au long de ce rapport nous avons cherché à démontrer que le mentorat est une relation sociale, entre un·e accompagnant·e et un·e accompagné·e, c'est-à-dire une personne qui propose son aide et une personne qui demande de l'aide, ce qui situe le/la mentor·e et le/la mentoré·e au départ dans une relation asymétrique. Cette asymétrie ne signifie pas que les mentor·es ne retirent pas des bénéfices de cette relation. De plus, cette asymétrie évolue au fil de la relation. Par exemple, les mentor·es et les mentoré·es sont nombreux et nombreuses à déclarer que le vouvoiement a été remplacé (plus ou moins rapidement) par le tutoiement dans les échanges, laissant place à une relation plus informelle. Le mentorat est une relation d'accompagnement singulière et les définitions varient d'un·e mentoré·e à un·e autre ou d'un·e mentor·e à un·e autre. Les différent·es mentor·es que nous avons rencontrés se comparent à un·e « *guide* », une « *épaule* », un « *outil* », un·e « *conseiller(ère)* », une « *béquille* », un « *gardien de phare* » ou encore à « *Jiminy Cricket* »⁷⁶. Côté mentoré·es, ils et elles insistent sur la bienveillance (« *une bonne fée* »), l'expérience professionnelle ou l'écoute de leur mentor·e. L'un·e des chargé·es de mentorat que nous avons rencontré·es définit la relation en ces termes :

« Pour moi, le mentorat, ça se définit surtout par ce que ça n'est pas, c'est-à-dire que le mentorat, ce n'est pas une relation parent/enfant, ce n'est pas une relation prof/élève. Souvent, on dit que ce sont de grands frères, des grandes sœurs, mais ce n'est pas non plus ça et en même temps, c'est un peu tout ça, donc c'est un peu compliqué à définir. Je ne saurais pas comment le définir autrement. » (Nicolas, 26 ans, chargé d'accompagnement au sein de l'association *Tous Égaux !*, diplômé d'un M2 en sociologie)

À l'instar de nos travaux précédents (Couronné *et al.*, 2020), nous considérons qu'au sein de cette relation d'accompagnement les représentations et les pratiques des mentor·es et des jeunes se construisent en fonction de l'autre, ce que l'on perçoit de sa vie, de sa position sociale et de ses agissements. En nous intéressant à des dispositifs conçus pour des personnes dites « très éloignées de l'emploi », nous avons identifié trois types de relation d'accompagnement : la « relation interpersonnelle », la « relation de prestation » et la « relation de travail ». Au regard de cette typologie, il est intéressant de constater que la relation mentorale recouvre, sous des formes différentes, ces trois dimensions. Au cours de cette partie, nous nous appuyons sur cette typologie pour tenter de saisir le contenu de la relation mentorale tout en présentant ses spécificités.

En effet, le mentorat est un dispositif qui s'élabore principalement comme une « relation interpersonnelle [...] fondée sur un échange social de type don/contre-don et de personne à personne. Cet échange engage émotionnellement les accompagnantes ou accompagnants et les accompagnés » (Couronné *et al.*, 2020). De plus, l'analyse de la relation mentorale et de ses différentes dimensions se construit, au cours de ce chapitre, à partir des représentations des jeunes et de leurs attentes à l'égard de leur mentor·e. Nous nous concentrons volontairement sur le point de vue des jeunes, tout en complétant leurs propos par ceux de leurs mentor·es. Il convient de préciser que – de manière générale – les propos des mentor·es et des jeunes se rejoignent quand il s'agit de qualifier leur relation, les difficultés ressenties par les mentoré·es, la teneur des échanges ainsi que les liens tissés entre eux et elles. Nous avons

⁷⁶ Jiminy Cricket est un personnage issu du dessin animé *Pinocchio* produit et réalisé par Walt Disney en 1940. Il est la « conscience » de Pinocchio.

observé peu de décalages dans la manière de percevoir, de part et d'autre, ce qui se joue dans l'accompagnement.

Notre recherche montre que les mentoré·es se projettent dans des temporalités plus ou moins courtes selon les cas, qui se situent entre temps court et temps long. Le second résultat renvoie aux multiples dimensions que recouvre le mentorat s'inscrivant dans ce que nous avons nommé une relation professionnelle, pédagogique, thérapeutique et amicale.

4.1. Des rapports à la temporalité du dispositif variables selon les mentoré·es

En concordance avec les requis des cahiers des charges des appels à projets du plan 1 jeune 1 mentor, les six structures que nous avons enquêtées préconisent toutes une durée d'accompagnement minimale de (ou égale à) six mois. En pratique, les binômes que nous avons interrogés sont nombreux à faire perdurer l'accompagnement au-delà de six mois. C'est notamment le cas des binômes suivis par la structure *Tous Égaux !* dont le programme de mentorat vise à accompagner des jeunes dans le cadre de leurs études supérieures, souvent durant plusieurs années. Éric et Maya sont ainsi en relation depuis deux ans, Vivien et Baptiste échangent quant à eux depuis près d'un an et demi. Seuls quatre des binômes de notre population d'enquête décrivent une relation courte inférieure à trois mois. Ces binômes « courts » sont encadrés par les associations *Mentorat.net*, *Inserpop* et *Univ Solidaire* dont les programmes de mentorat sont centrés sur l'insertion professionnelle et qui, dans plusieurs cas rapportés, clôturent l'accompagnement quand l'objectif d'insertion est atteint (obtention d'un emploi, d'un stage ou d'une alternance).

Ainsi, la durée du programme paraît à certain·es mentoré·es trop réduite. Lorsque l'accompagnement s'achève, c'est généralement en raison de la fin du programme, rarement parce que le/la mentor ou le/la mentoré·e y met un terme. Nous avons constaté des rapports à la temporalité du dispositif qui divergent d'un·e mentoré·e à un·e autre. Le premier rapport s'inscrit dans une temporalité courte. Le second relève d'une projection sur un temps plus long.

Une « relation de prestation » inscrite dans le temps court

Cette temporalité courte induit que le ou la mentoré·e puisse obtenir rapidement l'aide dont il ou elle a besoin pour accéder à un stage ou une alternance par exemple. Dans ce cas, le mentorat s'apparente à une « relation de prestation », c'est-à-dire une relation d'accompagnement qui s'évalue « à l'aune de son *output*, ou de son efficacité. Abstraction faite de la connotation péjorative du terme, la relation "de prestation" est appréciée dans sa dimension instrumentale » (Couronné *et al.*, 2019.). Le mentorat peut dans ces cas être perçu comme une « prestation » ou un « service » dont les jeunes attendent des « résultats » et de « l'efficacité ». Cette relation de prestation induit ainsi un rapport instrumental à la relation mentorale.

Ce rapport à l'accompagnement interroge une partie des professionnel·les de l'insertion que nous avons rencontrés sur le terrain (et au-delà de cette enquête). Certain·es tiennent un discours critique sur ces jeunes qui « instrumentaliserait l'accompagnement », les jugeant opportunistes et consuméristes. Toutefois, cette instrumentalisation doit être replacée dans un contexte social et politique qui fait porter aux jeunes la responsabilité de leur employabilité (Tiffon *et al.*, 2017). Rappelons que les jeunes rencontrés au cours de cette enquête sont apparus dotés scolairement et qu'ils et elles répondent

à l'injonction qui émane des politiques publiques à « travailler leur employabilité ». Ils et elles ont identifié des manques et des lacunes afin d'être performant-es scolairement ou professionnellement, des manques et des lacunes qu'ils et elles tentent de combler afin de réussir. Aussi leurs attentes à l'égard du dispositif sont-elles précises et circonscrites à une période : recherche de stage ou d'alternance par exemple. Ils et elles ne ressentent pas d'autres difficultés que celle d'obtenir un stage ou une alternance, au-delà, ils et elles ne souhaitent pas prolonger la relation mentorale.

C'est le cas par exemple de Lilian Timothée qui circonscrit l'accompagnement à la recherche d'une alternance. Une fois son alternance signée il cesse de communiquer avec son mentor et ne juge pas utile de continuer le mentorat. Il considère que son mentor lui a délivré « *de nombreux conseils qu'il a écrit sur un "bout de papier", mais qu'il n'a pas forcément eu l'occasion d'utiliser car il a rapidement trouvé une alternance par le biais de son école* ». De la même manière, Aimée déclare pendant l'entretien ne pas envisager de poursuivre cet accompagnement depuis qu'elle a « drécroché » une alternance, raison initiale pour laquelle elle s'est engagée dans le mentorat.

Enquêtrice : Aujourd'hui, tu participerais aux activités [proposées par l'association] ?

Aimée : Non, à cause déjà de mon emploi du temps et le but de l'accompagnement, c'est que quand tu trouves ton alternance, c'est bon, c'est terminé. (Aimée, mentorée, 31 ans, étudiante en M2 administration des entreprises et management, association *Mentorat.net*)

A *contrario* d'un rapport au mentorat qui s'inscrirait dans un temps court, voire immédiat, nous avons observé des mentoré-es qui se projettent dans une relation d'accompagnement longue, une relation qui va au-delà de la temporalité institutionnelle.

Une relation de soutien inscrite dans un temps relativement long

En effet, certain-es mentoré-es n'imaginent pas forcément de fin à leur mentorat. Nos analyses montrent aussi que les attentes des jeunes à l'égard de l'accompagnement évoluent au fur et à mesure de la relation. Par exemple, Bintou identifie au début de la relation avoir besoin d'aide pour organiser son travail de révision, puis dans un second temps, elle sollicite Ségolène (sa mentore) pour rechercher un stage.

Comme nous l'avons déjà précisé dans le chapitre consacré à la méthodologie, nous avons eu accès à des binômes qui « ont réussi » et pour lesquels la rencontre a bien eu lieu. La durée d'accompagnement des binômes enquêtés est relativement longue, s'inscrivant dans des relations de trois mois à deux ans. Parmi les binômes enquêtés, un peu moins d'un tiers sont clôturés d'un point de vue institutionnel, mais perdurent de manière informelle, au-delà du dispositif.

Bryan : Je pense que c'est différent. La différence que je ferai, à mon avis – je n'ai pas fait de coaching non plus, je n'en sais rien – c'est qu'en coaching, il va certainement y avoir des objectifs précis, avec des étapes précises à atteindre, alors que dans la relation mentorale, c'est plus une adaptation en fonction de l'actualité des projets que des directions à suivre pour avancer dans un sens. (Bryan, mentoré, 24 ans, M2, chef d'entreprise, association *Playentreprise*)

Justine : En fait, c'était la fin de notre mentorat officiel, même si depuis la création de la société, je pense que sa position de mentor avait moins de sens. Mais ce côté de garder le contact avec lui, parce que je trouve ça important, pour le remercier aussi. C'est quelqu'un, je pense, que j'aimerais bien garder en contact de près ou de loin, qui aura toujours un œil particulier sur mon projet pro. (Justine, mentorée, 27 ans, diplômée d'un master en management, photographe indépendante, association *Playentreprise*)

De son côté, Myriam aurait souhaité que la relation de mentorat se poursuive au-delà de l'obtention de son poste. Arrivée en fin de droits au chômage, elle accepte un emploi pour subvenir financièrement aux

besoins de sa famille, ce qui met fin mécaniquement au programme de mentorat. Elle aimerait néanmoins faire perdurer l'accompagnement pour lui permettre de décrocher un emploi qui corresponde à ses souhaits de carrière dans le marketing-digital, domaine professionnel dans lequel travaille sa mentore Sarah. Laurene, également mentorée par Sarah, fait, elle, perdurer l'accompagnement même après avoir obtenu son alternance, donc au-delà du programme :

« Je pense que [Sarah] a dit à l'association que "voilà, elle a trouvé son alternance", et ensuite, eux, ils t'envoient un mail pour te dire que la relation s'arrête officiellement, mais elle et moi, on a continué à garder contact. » (Laurene, mentorée, 23 ans, étudiante en M1 dans une école de commerce privée, *Inser Pop*)

Laurene veut bénéficier de toute l'expérience que peut lui transmettre sa mentore, les astuces, les informations que cette dernière peut lui partager concernant la grande école de commerce qu'elle a fréquentée ainsi que son milieu professionnel.

À l'image de Laurene et Sarah, la plupart des binômes enquêtés dont la relation de mentorat encadrée par le programme s'est terminée conservent tout de même un lien après la fin officielle du programme « *d'une manière off* », parfois des années plus tard. La plupart des binômes se donnent des nouvelles par SMS ou s'appellent au moins une fois par an. Certain-es se revoient et vont « *boire un verre de temps en temps* ». Quelques binômes, comme Déborah et sa mentore Floriane, maintiennent un accompagnement dans des conditions proches de celles qui prévalaient durant le programme encadré par l'association.

« Elle a fini parce qu'elle a trouvé un travail, donc le processus de mentorat s'est arrêté. On n'est officiellement, ni elle ni moi, plus dans le programme, mais on reste quand même en contact. Si elle a besoin, je reste là pour débriefer. Elle m'a dit : "J'aimerais bien attendre un peu, te faire un retour." Typiquement, elle devait négocier son salaire, mais elle m'a appelé en me disant : "Je suis un peu paumée, je ne sais pas trop quelle posture avoir, ce à quoi je peux prétendre." Là, pour le coup, on a fait du très technique où je l'ai briefée sur pas mal de trucs là-dessus. » (Floriane, mentore, 28 ans, diplômée d'un master en biologie marine, responsable d'une association, *Univ Solidaire*)

Lorsque la durée du programme est moins délimitée dans le temps ou non circonscrite à un objectif en matière d'insertion, mentor-e et mentoré-e se représentent le mentorat comme une relation durable et pérenne, à laquelle « *il n'y a pas de fin* » comme l'explique Baptiste, mentor de Vivien. Plusieurs mentoré-es imaginent ainsi leurs besoins futurs. Jimmy, inscrit dans le cadre de la recherche de stage, espère que la relation durera « *aussi longtemps que possible* », au-delà de l'obtention d'un stage. C'est aussi le cas de Bintou qui envisage « *dans 2-3 ans* » des études en alternance dans l'entreprise de sa mentore Ségolène.

Que les programmes soient contraignants en matière de durée de l'accompagnement ou non, la quasi-totalité des mentoré-es interrogé-es espèrent faire perdurer la relation avec leur mentor-e au-delà du cadre fixé par l'association comme le décrit Bryan : « Je me dis que les relations, comme celles que j'ai avec Jacob, dans tous les cas, ça va continuer après, sans norme, sans convention, elles vont continuer (Bryan, mentoré, 24 ans, M2, chef d'entreprise, association *PlayEntreprise*). »

La question de la temporalité et de la projection sur un temps long distingue fortement le mentorat d'autres formes de dispositifs d'insertion plus institutionnalisés et dont les durées sont souvent limitées. Ici, les mentor-es offrent bénévolement de leur temps et se mettent à disposition des mentoré-es. Comme les jeunes, ils et elles ne limitent pas la relation à la durée institutionnelle et sont prêt-es pour la plupart à se rendre disponibles selon les besoins de leurs mentoré-es sur un temps parfois indéfini. De la même manière, ils et elles s'adaptent à l'évolution des demandes exprimées par leurs mentor-és.

4.2 Une relation aux multiples facettes

L'une des particularités de la relation mentorale réside dans les différentes dimensions que recouvre cet accompagnement. Ces différentes dimensions ne sont pas exclusives les unes aux autres bien au contraire, elles peuvent se cumuler et évoluer au fur et à mesure de la relation et du parcours scolaire et/ou professionnel du ou de la mentoré-e. Les deux premières dimensions se rapportent à ce que nous qualifions de « relation professionnelle » et de « relation pédagogique ». Ces dernières sont des attendus dans la manière dont le dispositif a été conçu et imaginé. En revanche, les deux autres dimensions qui se rapportent à la « relation thérapeutique » et à la « relation amicale » ne correspondent pas de prime abord aux objectifs fixés par les pouvoirs publics.

Une relation professionnelle

La relation professionnelle est la dimension qui a été le plus souvent évoquée par les mentoré-es, qu'ils et elles soient étudiant-es, en recherche d'emploi ou entrepreneur-euses.

Ne pas aborder de sujets personnels

Dans leur définition de la relation mentorale, certain-es mentoré-es limitent cet accompagnement à une dimension exclusivement professionnelle. Les termes qu'ils et elles emploient sont à ce titre relativement évocateurs, à l'image de Justine qui fait référence à un « *manager* » lorsqu'elle évoque son mentor. C'est donc volontairement qu'ils et elles se refusent à aborder des aspects plus personnels, restreignant la relation mentorale à des échanges sur leur projet professionnel qu'il s'agisse d'une recherche d'emploi, d'un stage ou de la création d'une entreprise.

Par exemple, Monica qui recherche un stage dans une association pour valider son master, n'évoque jamais son statut d'exilée, ni les traumatismes vécus sous le régime autoritaire de son pays d'origine.

Enquêtrice : Et vous pouvez en parler, de tout ça, avec Christophe, de votre expérience de l'exil ? Ou ça rentre pas du tout dans... ?

Monica : J'ai pas forcément dit toute mon histoire. J'ai dit : « bah oui, je suis arrivée en France ». En fait, on parle plutôt de ce que j'ai fait ici, en France. J'aime pas entrer... parce que je trouve que c'est un peu professionnel, du coup c'est ma vie personnelle, je considère. (Monica, mentorée, 32 ans, étudiante en M2, Tous Égaux !)

Son mentor Christophe explique en entretien laisser à sa mentore l'initiative d'aborder des dimensions personnelles.

« Je pars du principe que je laisse le ou la mentorée venir sur les sujets qui l'intéressent. Et c'est elle qui est en besoin. Donc si elle a besoin, si elle ressent le besoin de me parler de son passé en Amérique du Sud, elle le fait. [...] Mais je me dis qu'elle a peut-être pas besoin de moi pour ça. Donc c'est pas moi qui vais aller chercher la parole sur tel ou tel sujet. Par contre, si elle a envie de me parler de ses vacances, eh ben on parle de ses vacances. Mais je la laisse venir avec les sujets qu'elle a envie d'évoquer, quoi. » (Christophe, mentor, la quarantaine, diplômé d'une grande école, chargé de mission au sein d'une métropole, Tous Égaux !)

De la même manière que Monica, Amin définit avant tout le mentorat comme une relation professionnelle, et souhaite ne pas aborder de sujets qu'il juge personnels. Il définit cette relation d'accompagnement de la manière suivante :

« C'est d'avoir une personne sur laquelle je pouvais compter, une personne dans le milieu professionnel sur qui je pouvais compter et je savais qu'elle était bienveillante. C'est surtout ça qui m'a attiré dans le projet. »

(Amin, mentoré, 20 ans, étudiant en première année au sein d'une école de commerce prestigieuse, *Tous Égaux !*)

Une fenêtre sur le monde de l'entreprise

Parmi celles et ceux qui appréhendent la relation mentorale dans sa dimension professionnelle, ils et elles sont quelques un-es à avoir bénéficié par l'intermédiaire de leur mentor-e d'un « accès à l'entreprise » ou d'une « vision concrète de l'entreprise » et des métiers qu'y s'exercent (et notamment des métiers qualifiés). Dans ces cas-là, le ou la mentor-e met le jeune en contact avec des personnes de l'entreprise exerçant dans différents services. Les mentoré-es réalisent alors des interviews qu'ils et elles ont préparés au préalable avec leur mentor-e.

Éric : Cela ouvre vraiment un grand champ. On voit plus vers quel métier on peut s'orienter et surtout, grâce à la relation avec la personne, je suis tombé sur une super personne qui me permet... Et qui m'a autorisé à venir sur place dans les locaux de [son entreprise]. C'est là-bas que j'ai découvert aussi d'autres de ses collègues. Par exemple, vers la fin de prépa, j'étais vraiment perdu, je ne savais pas ce que c'était vraiment la bonne voie que j'ai prise. Avant le concours, je n'étais vraiment pas en bon état psychologique. Est-ce que j'ai pris la bonne voie des études ? Je ne savais pas si j'allais m'orienter, partir aux chantiers comme papa. Finalement, non, je suis resté. Grâce à ses collègues, ils m'ont orienté, ils m'ont montré qu'il y a de bons postes. Il y a des postes de RH qui sont intéressants et des postes dans la logistique qui m'intéressent, où je m'en sortirai plutôt bien selon mes capacités. C'est pour ça que je suis venu ici et je continue mes études ici. (Éric, mentoré, 20 ans, première année d'une école de commerce publique et gratuite, *Tous Égaux !*)

Amin : J'ai eu des catégories managers, j'avais eu un « trafic manager », de mémoire. Le responsable magasin de Leroy Merlin. J'avais eu aussi une fille qui travaillait chez Hermès et Unilever. J'en ai eu aussi quelques autres dont je me rappelle un peu moins.

Enquêtrice : Ça consiste en quoi, ces interviews ?

Amin : C'était surtout pour que je puisse avoir un *feedback* de leur métier parce que souvent, on va sur Internet et on trouve le descriptif du métier, mais on ne sait jamais concrètement ce que c'est. Voilà, je voulais savoir un peu dans les faits, comment se passait la routine d'un *trafic manager*, par exemple, ou d'un responsable de magasin. J'étais assez content de ces échanges. (Amin, mentoré, 20 ans, étudiant en première année au sein d'une école de commerce prestigieuse, *Tous Égaux !*)

Certain-es mentor-es, comme Megan, considèrent que leur rôle consiste à « créer du lien et à, mettre la personne en contact avec son réseau ». En ce sens Megan répond parfaitement aux attentes d'Amin. Si la plupart des mentor-es rencontrées sont prêt-es à mettre en relation les jeunes avec une personne de leur réseau professionnel, certain-es y sont plus reticent-es. Baptiste, Sarah ou encore Gilles n'ouvrent pas leur réseau à leur mentoré-e, soit en raison de la distance géographique qui les sépare du jeune, soit parce que la situation ne s'y prête pas ou soit parce qu'ils et elles estiment que ce n'est pas le bon moment. Par exemple, Baptiste déclare être prêt à faire bénéficier Vivien de son réseau à condition que ce dernier reprenne ses études.

Bénéficier d'une reprise des CV et des candidatures

Au-delà de l'acquisition d'une meilleure connaissance du monde de l'entreprise et des différents métiers exercés en son sein, un autre aspect a été évoqué par les trois quarts des enquêté-es, il s'agit de la reprise des *curriculum vitae*, des lettres de motivations et la préparation aux entretiens d'embauche comme l'évoquent Méline ou Myriam pour ne citer que ces deux exemples.

Méline : J'avais un entretien et je lui ai demandé avant si elle avait des conseils à me donner, donc elle m'a envoyé un dossier pour que je puisse me préparer, avec des questions à se poser. Pour le CV, elle me disait de vraiment adapter les mots à l'offre, de faire un travail sur les compétences en lien avec l'offre. Pour les lettres

de motivation, pareil, en fonction de l'offre, elle relisait et elle a vu certains points où je n'avais pas toujours parlé de ça, donc il y avait mon intro à revoir, etc. Par exemple, c'était trop général et je n'avais pas assez appuyé sur l'offre. C'est pareil sur les expériences, parler de celles en rapport à l'offre. (Méline, mentorée, 25 ans, master en administration publique, chargée de parrainage dans une association, *Univ Solidaire*)

Myriam : Parce que, des fois, c'est vrai que je me positionnais sur des offres. Et comme c'était du langage un peu technique, comme elle avait un peu ce recul aussi par rapport au... au digital ou ce genre de chose, je lui envoyais les fiches de poste. Et elle me disait si, plus ou moins, ça pouvait coacher avec mon... avec mon profil. Et comme elle connaissait mon parcours, etc., mes compétences, voilà, mon CV. Aussi, on m'a... elle m'a aidée aussi à modifier beaucoup mon CV sur la mise en peu... en forme, la... le fond aussi, la rédaction des différents points pour que ça soit clair et lisible avec un... vocabulaire aussi, peut-être, plus adapté. (Myriam, mentorée, 31 ans, étudiante en master développement commercial au sein d'une école de commerce privée, *Inser Pop*)

Réaliser des exercices concrets, s'entraîner

De plus, certain-es mentoré-es, comme Déborah, relatent avoir été en attente d'exercices concrets à réaliser pour rechercher un emploi de manière active et préparer les entretiens d'embauche. Sur les conseils de sa mentore, elle réalise ce que celle-ci appelle « *le jeu de l'ascenseur* » qui consiste à imaginer qu'elle rencontre un-e recruteur-euse dans un ascenseur et qu'elle dispose d'une minute trente pour se présenter. Ces exercices sont pour la mentorée un moyen qu'elle juge efficace de clarifier son projet professionnel, de se motiver dans la recherche d'emploi et de gagner en confiance dans la démarche.

Question : Et ensuite, comment ça fonctionne vos échanges ? Donc, il y a cette première visio où ça matche et ensuite, concrètement, ça se passe comment ?

Déborah : Alors, du coup, après ça, on s'est appelé une fois, on a discuté pendant un bon moment pour que je lui explique plus précisément ce que je cherchais et de quel type de soutien j'avais besoin. [...] Avant que je trouve le service civique actuel, on se donnait des nouvelles hyper régulièrement, par SMS et sur WhatsApp et on s'appelait peut-être une fois toutes les deux semaines, ou alors on laissait des vocaux, mais en tout cas, il y avait un bon lien. Et ce que j'ai vraiment beaucoup aimé avec son approche, c'est qu'elle, elle avait toujours des... Enfin, moi, je sais que je fonctionne quand même pas mal comme ça. Ce n'est pas qu'elle donne des exercices, mais si, c'est un peu ça. En fait, le premier problème que je lui ai dit, c'est : « *Je n'arrive pas à savoir comment me vendre lors d'un entretien.* » Du coup, elle m'a dit : « *Alors, il faut que tu fasses la liste de tels trucs et la liste de tels trucs.* » Actuellement, je ne me rappelle plus exactement ce qu'elle m'a dit. « *Et ensuite, une fois que tu as fait ces deux listes-là, on va les comparer, tu me les envoies, on s'appelle, on en discute et machin.* »

Question : C'était une liste de tes qualités ? C'était une liste de tes compétences ? C'était une liste...

Réponse : Je crois qu'il y avait une liste des compétences et aussi des trucs que j'aime bien faire.

Question : D'accord. Ok. Donc là, elle te donne combien de temps pour faire cet exercice ?

Réponse : En fait, ce qui était bien, c'était pas en mode maîtresse d'école. C'était : « *Moi, je te propose de faire ça. Après, tu t'en saisis, tu t'en saisis pas.* » Mais elle, elle revenait pas me voir pour checker si je l'avais bien fait. Mais moi, j'étais tellement en demande de ce genre de trucs qu'en fait, j'y réfléchissais pendant quelques jours, je lui envoyais et puis on en rediscutait, quoi. (Déborah, mentorée, 26 ans, M2, en service civique, *Univ Solidaire*)

Déborah apprécie que ces exercices ne soient pas obligatoires, elle n'est pas évaluée sur le fait de les avoir réalisés ou pas ni sur la manière dont elle les réussit ou pas. Pour d'autres les exercices s'apparentent à de véritables « devoirs ». Le ou la mentor-e exige de manière explicite de réaliser des « défis » et formule très clairement des attendus. C'est le cas du binôme constitué de Gilles et Maimouna. Gilles propose à Maimouna de se retrouver en visioconférence tous les jeudis matin pour « *faire le bilan de ce qui a déjà été fait* » en matière de travail sur le CV, de recherche d'école et d'alternance. Fixer un

point en milieu de semaine lui permet de pouvoir se « *rattraper* » et de se « *relancer pour la semaine d'après* » si les « *devoirs* » qu'il lui demande de réaliser n'ont pas été faits.

Réaliser des stages

L'aide apportée par les mentor-es peut aller jusqu'à proposer des stages au sein même de l'entreprise du ou de la mentore et venir ainsi en aide à des jeunes très éprouvés par la complexité du marché de l'emploi comme c'est le cas pour Bintou.

Enquêtrice : Sur combien d'offres t'as postulé ?

Bintou : Franchement, j'ai déjà dû en poster énormément parce que franchement, chaque semaine ou chaque deux jours, je postulais dessus, quoi. Franchement, je dirais, 50, enfin, c'était vraiment beaucoup. C'était vraiment beaucoup parce que vraiment, je devais vraiment avoir mon stage.

Enquêtrice : Et tu as eu combien de réponses ?

Bintou : Je dirais un peu moins d'une vingtaine.

Enquêtrice : Et parmi les réponses, ces 20 réponses, qu'est-ce qu'ils te...

Bintou : Parmi les 20 réponses, il y en avait 3, dont celle de l'aviation au Bourget, qui m'avait répondu et celle de l'aviation au Bourget, c'est la seule où là, du coup, j'ai pu avoir un entretien.

Enquêtrice : Et l'entretien, ça s'est passé comment ?

Bintou : L'entretien s'était passé... En gros, moi, j'étais partie au Bourget, dans leur site, enfin, dans leur site à eux et en gros, je me suis présentée. Ils avaient déjà mon CV au préalable parce que, du coup, je l'avais déposé sur le site. Et voilà. Enfin, en gros, le CV, enfin je me souviens que le CV était déjà déposé et que aussi, elle m'avait appelé au téléphone parce que du coup, j'avais laissé mes coordonnées, etc. Et à la suite de, du coup, ma postulation, elle m'a appelée pour me dire que...

Enquêtrice : Et ça a donné quoi l'entretien ?

Bintou : Ben, du coup, elle était très contente. Après, la seule chose qui manquait du coup, c'était la période de stage et à ce moment-là, je ne l'avais pas et après, je l'ai relancée pour lui redonner les trucs, etc. Mais bon, j'ai pas plus eu de réponse, donc voilà. (Bintou, mentorée, 19 ans, étudiante en 2^e année de comptabilité, Tous Égaux !)

Sa mentore Ségolène est témoin des difficultés rencontrées par Bintou pour accéder à un stage, malgré les nombreux efforts fournis dans sa recherche. Elle décide alors de l'accueillir en stage au sein de son entreprise et de compenser le désengagement d'une entreprise qui avait accepté de recevoir Bintou.

Ségolène : Je l'avais aidée aussi à savoir faire la lettre, comment faire, l'entretien. Elle avait eu quelques, enfin, quelques accompagnements un peu plus sérieux dans son école par rapport à d'autres. Et là, c'était ça aussi très désagréable, c'est qu'elle a eu une promesse et puis on n'a jamais répondu. Et donc presque arrivée, la pauvre, à la date butoir,

Enquêtrice : Elle a eu une promesse d'une entreprise ?

Ségolène : Qui a jamais répondu. [...] l'entreprise qui n'a jamais donné... Elle l'a fait deux fois, deux ou trois fois. À un moment donné, elle va pas harceler, elle a fait toutes les démarches. Je lui dis : « Moi, je t'accueille chez moi, si tu vas jusqu'au bout de la démarche. T'en parles à ton école, tu revois avec la personne, tu vas jusqu'au bout. » Il faut être sûr qu'il y avait un travail qui est fait. Elle a tout fait les étapes. Et l'école lui dit : « Non, il faut que tu aies un stage. » Je dis, ben, dans ce cas-là, t'inquiète pas, je te fais, je te fais le message, le mail pour qu'on t'intègre chez nous. »

[L'entreprise] n'a pas été réglo, même pas, ni oui ni merde, comme on dit vulgairement. Donc, mais je dis avant que tu... elle me dit : « Tu sais, j'ai pas la réponse. » Je dis fais une relance, ça peut arriver quelqu'un est pris dans un dossier... Tu le fais, tu demandes l'appui à ton tuteur à l'école.

Enquêtrice : Parce qu'ils avaient dit oui ?

Ségolène : Ah oui, un engagement. Donc... C'est dur pour certains. (Ségolène, mentore, 61 ans, directrice du service comptable d'une grande entreprise de service, *Tous Égaux !*)

Recevoir des conseils

D'autres mentorées soulignent avoir bénéficié de conseils professionnels, conseils qu'ils et elles ont appréciés et souvent appliqués à la lettre. Cet aspect est le plus fortement évoqué par les jeunes entrepreneurs et entrepreneuses.

Pauline : Et c'est vrai que je me suis beaucoup appuyée sur... sur [Robert] parce que il me donnait un avis... Déjà, il connaissait pas mes associés, donc, j'ai trouvé ça bien dans le sens où quand il me conseillait, il me conseillait, moi, et avec un regard extérieur, sur ce qui était, le mieux pour le projet parce qu'il me... il dit toujours qu'il ne dira jamais ce qui est le mieux, mais sur toutes les éventualités, en fait. Et ouais. Et c'est ça que j'aimais beaucoup. C'est qu'il me disait : « Bah, la solution A, c'est ça ; la solution B ; solution C... » Et après, je fais le choix que je veux, mais au moins il m'ouvrait vachement le... la vision et les... les différentes perspectives qui s'offrent à moi ou qu'il fallait que je prenne en compte et les points de vigilance à ne pas oublier, quoi. (Pauline, mentorée, 25 ans, M2 en communication, entrepreneuse, *Play Entreprise*)

Thomas : Oui, dès qu'on a une grosse échéance, on en parle avec lui. C'était... On avait un salon auquel on allait, il nous a donné des conseils pour préparer le salon et...

Enquêtrice : Comme quoi [...] ?

Thomas : Ben, contacter les gens en amont du salon, bien noter les choses sur le salon pour ne pas ne pas perdre l'information. Je ne sais pas, des choses qui peuvent sembler évidentes quand on te les a dit, mais auxquelles on ne pense pas. Moi j'ai le salon, j'ai installé mes trucs, parler avec les gens et on a bien communiquer en amont aussi sur LinkedIn, enfin, plein de petits conseils qui sont actionnables pour nous et qui ont l'air de très bien marcher. (Thomas, mentoré, 28 ans, doctorat, entrepreneur, *Play Entreprise*)

D'après les discours des jeunes, la relation mentorale dans sa dimension professionnelle apparaît comme un accompagnement au cours duquel le ou la jeune reçoit une aide variée : qu'il s'agisse de rencontrer des professionnel·les, de préparer un entretien d'embauche, de reprendre et corriger un curriculum vitae ou une lettre de motivation, de s'exercer concrètement à se présenter ou encore d'obtenir un stage. Le rôle des mentor·es consiste à corriger, relire, réaliser des simulations d'entretien d'embauche, à conseiller ou mettre en relation, autant de compétences qu'ils et elles ont acquises au cours de leur expérience professionnelle ou au cours de leurs expériences associatives pour certain·es, des compétences que leur reconnaissent les jeunes qu'ils et elles accompagnent.

Ces actions réalisées par les mentor·es sont celles que l'on observe également chez les conseiller·es d'insertion des missions locales, à la différence que les premier·es sont des bénévoles très diplômé·es et expérimenté·es pour une partie dans le domaine du recrutement, tandis que les seconds sont des professionnel·les de l'insertion. Par ailleurs, si les actions de mentorat comme les actions des missions locales se destinent aux jeunes les plus fragiles, ce public apparaît moins représenté parmi les bénéficiaires du mentorat.

Une autre dimension de la relation mentorale est apparue très fortement dans le discours des jeunes enquêté·es, une dimension qui s'inscrit dans la scolarité des mentoré·es et leur orientation au sein de l'enseignement supérieur.

Une relation scolaire et pédagogique

Dans ce cas, et à l'instar de ce que nous avons observé pour la relation professionnelle, les mentor·es corrigent des lettres de candidatures pour intégrer des formations, préparent les jeunes aux oraux d'entrée dans des écoles sélectives, les aident dans la réalisation d'un devoir ou les accompagnent dans l'apprentissage d'une organisation du travail. Quand la relation mentorale s'inscrit dans une dimension scolaire, les mentor·es endossent un rôle de pédagogue. Deux binômes se sont particulièrement illustrés dans cette dimension : Christophe et Monica ainsi que Ségolène et Bintou. En effet, Bintou explique avoir été en difficulté pour structurer le travail de révision au moment où elle intègre l'enseignement supérieur.

Enquêtrice : Et dans ton agenda, tu mets quoi ?

Bintou : ... de mettre ce que j'avais à faire surtout dans la semaine, surtout au niveau du travail, parce que, bon, dans la vie extérieure, je sais ce que j'ai à faire. Je me mets des trucs en tête. Mais surtout au niveau du travail, c'était bien de dispatcher dans chaque jour ce que j'allais faire et ce que je devais pas faire, ce que je devais faire pour tel... En fait, c'était question d'échéance, pour respecter les échéances au maximum. Et cocher, et du coup se rendre compte que « ah, ça, je l'ai fait, mais c'est bien. » Genre, c'était la satisfaction de voir que, oui, je l'ai coché parce que, du coup, je l'ai fait.

Enquêtrice : Du coup, elle te conseille de faire l'agenda et des listes.

Bintou : Des listes et de cocher surtout. De voir que, ça, on l'a fait et c'est bien.

(Bintou, mentorée, 19 ans, étudiante en 2^e année de comptabilité, *Tous Égaux !*)

Le rôle de pédagogue exercé par le ou la mentor·e va au-delà de l'apprentissage d'une méthode de travail, il peut consister à aider dans la réalisation d'un devoir ou la rédaction d'un mémoire de master. Ségolène et Christophe endossent ce rôle avec beaucoup d'investissement ce qui correspond aux attentes formulées par leurs mentorées Bintou et Monica.

Ségolène : Une fois, on a eu un grand fou rire, parce que je dis, elle avait un devoir de droit...je lui dis...je vais t'aider. [Rires]. C'était plutôt elle qui m'apprenait ! On a ri. C'était très complexe. Donc toutes les deux, on a fouillé, on a cherché, on a fait ensemble. Mais...

Enquêtrice : C'était un devoir de droit ?

Ségolène : C'était un devoir de droit, alors moi, le droit, première année, je lui dis ça va être facile, mon Dieu, qu'est-ce qu'ils demandaient ! C'est même un peu ridicule le niveau qu'ils demandent pour ce qu'on en fait après, dans la pratique. (Ségolène, mentore, 61 ans, directrice du service comptable d'une grande entreprise de service, *Tous Égaux !*)

Monica : Non. Mais je voulais. Mais j'aime bien ce master, en fait, c'est sympa. Avec ce master, on doit écrire un mémoire, faire un stage, bla bla bla. Donc pour le mémoire, en fait, j'ai eu beaucoup d'aide avec lui, parce que c'est comment formuler aussi mon sujet, il m'aide un peu sur comment problématiser, en fait, et pas partir sur... parce que des fois, on veut écrire sur tout, et comment réduire mon sujet, à quelle population je vais m'adresser, si c'est plutôt les demandeurs d'asile, si c'est plutôt les personnes qui travaillent dans l'institution ou à l'association, comment ils mettent en place les politiques, comment les autres les reçoivent. Donc on a eu des conversations comme ça ; on parle, et c'est sympa. (Monica, mentorée, 32 ans, étudiante en M2, *Tous Égaux !*)

Si Christophe endosse un rôle de pédagogue, il joue également les conseillers d'orientation. Christophe accompagne sa mentorée à la fois dans le choix de la formation, mais également dans la rédaction des lettres de candidature pour intégrer un master, Monica ne maîtrisant pas complètement le français à l'écrit notamment. Il réalise des recherches pour sa mentorée et examine attentivement les maquettes des diplômes.

Monica : Les maquettes du master. Donc j'ai fait, c'était mon premier exercice, en fait. Après, il a dit envoie-moi toutes les maquettes de master qui vous intéressent, et comme ça je vais regarder. Après, on s'est fait un autre entretien en visio, on a fait beaucoup de visio parce que je parlais tous les jeudis soir à ****, parce que vendredi j'avais pas de cours. Ensuite, il m'a dit si vous avez choisi, je peux vous aider. Il m'a aidée à faire les lettres de motivation, parce qu'il m'a dit qu'en France il y a une façon de faire les lettres de motivation.

Enquêtrice : Bien sûr.

Monica : Du coup, j'ai eu un accompagnement spécial par lui pour faire mes lettres de motivation à la française. Et c'était un peu... il m'a dit que je faisais une erreur de temps en temps parce que je mettais de gros paragraphes et ça je pouvais le réduire de quelques lignes, et il m'a montré en fait à faire cette chose. Voilà, ensuite, par exemple, je devais envoyer un mail, il m'a dit je peux vous aider à le corriger avant, parce que même si je suis dans un niveau C1, je commets aussi des fautes d'orthographe. Ensuite, j'ai postulé pour un stage en septembre cette année, c'était hyper difficile parce que j'avais eu un contact, j'ai commencé à faire mes contacts, et c'est lui qui m'avait aidée en fait à faire la lettre de motivation aussi pour la demande de stage ; c'est lui qui m'a dit ce que je devais... comment me préparer en fait pour mon entretien, parce que je savais même pas ce que je devais dire au début, si je commence à raconter ma vie [l'ires]. En quoi il m'a aidée aussi ? Ah bah, après, pour toutes mes demandes de stage que j'ai faites dernièrement, c'est lui qui m'a aidée aussi à faire mes lettres de motivation. (

Monica, mentorée, 32 ans, étudiante en M2, association *Tous Égaux !*)

D'autres mentores, interviennent sur l'orientation des jeunes qu'ils et elles suivent. C'est le cas notamment de Gilles, mentor de Maimouna, qui lui fait part de manière non dissimulée de ces doutes concernant un choix d'école. Les « *points d'alerte* » qu'il relève et lui communique la conduisent à se tourner vers une autre école, dont l'organisation de la formation apparaît « *plus cohérente* » à Gilles.

Gilles : Par exemple, quand elle avait trouvé une école et qu'elle commençait à m'en parler, il y avait des indices qui m'ont quelque peu perturbé, donc là, je lui ai conseillé très fortement de regarder s'il n'y avait pas d'autres écoles.

Enquêtrice : Quels indices ?

Gilles : Une école qui se revendique de vous former dans les métiers qu'elle voulait, dans la logistique, mais qui n'avait pas de carnet d'entreprises. Bah tiens ! Une école qui forme à un métier, mais qui n'est pas en relation avec des entreprises pour lesquelles elle forme ce métier. Ça sent bon le centre de formation qui encaisse les deniers de l'État, mais qui ne cherche pas à aller plus loin. Oui, c'est un jugement de valeur, je le reconnais, mais ça existe tellement qu'il vaut mieux s'en méfier. [...] Je veux bien donner des chances à tout le monde, mais moi, quand je vois un magasin marqué « Boucherie », je ne rentre pas pour acheter du pain, chacun son métier. Par exemple, sur ce point-là, je lui ai mis les points d'alerte, je le reconnais, en tant que mentor : « Ça pue. Regarde ailleurs, au cas où. » Effectivement, la deuxième école qu'elle a trouvée, il y a une prise en main qui me paraît plus cohérente que la première. Je ne sais pas, mais il me semble que dans ce que j'ai échangé avec elle, elle en était contente. Je ne sais pas ce qu'elle vous en a dit, mais voilà, par exemple.

(Gilles, mentor, 58 ans, titulaire d'un diplôme de cadre de l'animation, manager dans une grande entreprise française, association *Mentorat.net*)

La relation entretenue par Vivien et Baptiste porte aussi principalement sur cette dimension. Vivien qui décroche une seconde fois de l'université, se voit conseiller par son mentor Baptiste de se tourner vers l'alternance, alors que ses parents le poussent à poursuivre dans la voie universitaire. Baptiste se sent alors dans une position « *hyper compliqué(e)* ». Pour ne pas se « *mettre en opposition face aux choix parentaux* », il se restreint à présenter les « *pour et les contre de chacune des options* » :

« Moi, j'essaie de l'orienter assez vite sur l'alternance. Je me dis que pour lui, d'une part, il n'a sans doute pas un matelas financier énorme, donc il a besoin plutôt de travailler tôt et de toute évidence, la fac, ce n'est pas pour lui. J'ai le sentiment que pour lui, c'est mieux de commencer par faire une alternance, de rentrer assez vite sur le marché du travail et puis d'essayer évidemment de cranter petit à petit, c'est-à-dire que je ne veux

surtout pas l'envoyer sur un truc, une voie de garage ou quoi, mais je me dis qu'il vaut mieux qu'il commence en prise avec la réalité assez tôt et qu'ensuite, il puisse monter au fur et à mesure. » (Baptiste, 32 ans, diplômé d'un master en marketing, directeur conseil dans une agence de communication, association *Tous Égaux* !)

Une troisième dimension, moins souvent évoquée par les jeunes, a retenu notre attention pour rendre compte des différentes déclinaisons de la relation mentorale. Il s'agit de ce que nous avons nommé la relation thérapeutique.

Une relation thérapeutique

La relation thérapeutique est une dimension du mentorat que nous n'avions pas anticipée au moment de l'élaboration d'un ensemble d'hypothèses en début d'investigation. Et pourtant, au cours des entretiens, plusieurs jeunes ont présenté la relation mentorale comme un moment « *pour soi* », un moment propice à l'introspection auprès d'une personne « *neutre* », « *objective* », « *bienveillante* » et « *qui ne juge pas* », une personne qui a l'avantage de ne pas être un parent. Certaines jeunes ont souligné l'effet « *déstressant* » de l'échange avec leur mentor·e, d'autres ont associé, de manière spontanée, la rencontre mentorale à une séance chez le « *psy* ».

Pauline : Moi, ce que j'aimais beaucoup avec Robert, c'était... en fait, j'avais pas besoin de ressources et de sortir, voilà, en me disant bon il m'a donné les clés sur comment vendre un produit sur, euh... Enfin, en fait, c'est pas... c'est pas ça que j'attends, c'était... Ce que j'attendais, c'était plus... En rigolant, quand j'ai échangé avec mon copain et que je lui ai raconté, je lui disais ben j'ai l'impression d'être allée voir mon psy, d'avoir juste pu parler, voilà, autour d'un café, mais de parler de sujets, sujets prenants [...] (Pauline, mentorée, 25 ans, M2 en communication, entrepreneuse, association Playentreprise)

Thomas : Je dirais que c'est accompagner l'entrepreneur. Le mentor, c'est une oreille, c'est une oreille qui..., c'est deux choses. C'est une oreille. Tu as cette période pour t'exprimer. Tu sais que tu as un moment alloué, un peu comme un psy. Tu prends ce temps, ou tu alloues du temps pour toi ou pour exprimer tes problèmes et mettre des mots sur tes problèmes. Et deux, tu as un petit écho qui te revient, qui te fait poser la bonne question et dans lequel tu peux renvoyer dans cet oral une réponse et qui va te reposer la bonne question et qui va te faire réfléchir, c'est un peu ça pour imaginer un peu le truc. (Thomas, mentor, 28 ans, doctorat, entrepreneur, association Playentreprise)

Enquêtrice : Qu'est-ce qu'il vous a apporté Jacob, vous diriez, pendant ces moments de rencontre ?

Bryan : De la hauteur, de la hauteur et du recul. C'est un peu pareil, mais c'est vraiment cette idée d'avoir plusieurs questions, plusieurs réponses possibles, juste de les poser et de prendre de la hauteur. Je pense que c'est de la hauteur et de l'introspection.

(Bryan, mentoré, 24 ans, M2, chef d'entreprise, association Playentreprise)

Cette attente d'une écoute bienveillante de la part des jeunes mentoré·es fait écho aux périodes de stress et de dépression ressenties par une partie des jeunes enquêté·es en classe préparatoire ou en début de formation. Par exemple, Amadou qui enchaîne les relations de mentorat bénéficie désormais de recul sur ce que l'accompagnement par un·e mentor·e lui apporte et relève des bénéfices essentiellement en matière de « *soutien* » sur le plan personnel :

Amadou : Et en soi, le tuteur, il t'aide pas forcément à trouver une alternance ou un stage.

Enquêtrice : OK.

Amadou : Enfin, c'est toi derrière qui va le... qui va... qui va le faire toi-même. Mais comme...enfin, il y a un aspect positif qui vous liera... qui vous lie. Et aussi, euh, ils sont bienveillants, donc c'est... ça... je suis en confiance, en fait. C'est plus la partie développement personnelle où c'est utile. Mais c'est pas... c'est pas eux qui vont t'aider vraiment à trouver un stage.

Enquêtrice : D'accord.

Amadou : Mais c'est que, juste, tu te sens moins seul. Moi, en tout cas, c'est comme ça que je le vis. Après, bien sûr, t'as des... des *tips* pour les entretiens, et tout [soupon]. Mais, enfin, moi, le sentiment de... d'être accompagné, ça me rassure et ça fait que, ben, je me sens moins seul, donc, euh, je... je doute moins.

(Amadou, mentoré, 26 ans, master, en recherche d'emploi, association *Tous Égaux !*)

Les jeunes ont été plusieurs à présenter leur mentor·e comme n'étant « *pas quelqu'un qui est censé [...] fournir des réponses, mais [...] quelqu'un qui est censé [...] faire [s]e poser les bonnes questions* » comme le souligne l'un·e des enquêtés·es. Enfin, si la relation mentorale s'apparente pour certaines à une relation thérapeutique, elle peut aussi être assimilée à un lien amical.

Une relation amicale

C'est certainement la dimension de la relation qui distingue le plus fortement le mentorat d'autres formes d'accompagnement plus institutionnalisées. Contrairement à celles et ceux qui souhaitent limiter la relation mentorale à la sphère professionnelle évoquée précédemment, Justine, Déborah, Méline et Bryan confient avoir abordé des dimensions plus personnelles, voire intimes, au cours des échanges tenus avec leur mentor·e. Bryan confie en entretien « *avoir gagné un ami* ». Se lier d'amitié avec son ou sa mentor·e (et l'assumer) remet en cause la norme de la « bonne » distance qui caractérise des accompagnements institutionnalisés dans le domaine de la protection de l'enfance (Charles, 2015) et de l'intervention sociale de manière générale.

Enquêtrice : C'est vous, c'est lui, c'est vous ensemble, c'est l'association qui a décidé de la fin du mentorat ? Comment ça se passe ?

Justine : C'est l'asso. C'est un process de six mois.

Enquêtrice : Vous étiez arrivés au bout des six mois et ça tombe aussi vous en sorte que vous avez aussi créé votre société. Est-ce que vous auriez aimé que ça continue encore ?

Justine : Là, je n'en ressens pas trop le besoin, mais par contre, c'est plutôt une relation semi-amicale, semi-mentorale qui va s'instaurer, donner des nouvelles et dire où j'en suis. Je pense que de temps en temps, avoir son avis sur certains sujets pourra m'aider. Pour l'instant, je ne sais pas sur lesquels, mais peut-être que ça pourra m'aider. Plutôt cette volonté de garder le contact, c'est important.

(Justine, mentorée, 27 ans, diplômée d'un master en management, photographe indépendante, association *Playentreprise*)

Déborah : Du coup, là, on a vraiment parlé de nos vies, d'elle, pourquoi elle en est arrivée là, comment elle s'est reconvertie de biologiste de marine à un truc, rien à voir. Et du coup, elle m'explique qu'en fait, c'est lié au fait que pendant super longtemps, elle est restée avec son mec et que, du coup, elle a bougé partout en France parce que son métier à lui nécessitait ça. Et puis ils se sont séparés, grosse rupture, le monde s'écroule et du coup, voilà. Enfin, là-dessus, on est totalement sorties de la sphère mentorat. Moi, je n'ai aucune idée de quoi j'ai parlé, mais je pense que j'ai partagé tout autant de ma vie personnelle

(Déborah, mentorée, 26 ans, master 2, service civique, association *Univsolidaire*)

Dans le cas du binôme Déborah et Floriane, la proximité d'âge favorise la confiance. Ces deux jeunes femmes, âgées respectivement de 28 et 26 ans partagent des intérêts communs pour le féminisme et l'engagement associatif. Cette dimension demeure essentiellement évoquée au sein de quatre binômes.

Tout au long de ce chapitre, la relation mentorale est apparue alors comme « non stabilisée » dans le sens où elle varie d'un binôme à un autre et qu'elle évolue au fil du temps. Il est donc difficile de cerner les contours de cet accompagnement et aucune définition ne fait consensus. Nous avons observé des temporalités et des attentes très variables d'un·e jeune mentoré·e à un·e autre, certaines s'engagent

dans cet accompagnement pour quelques mois avec des attentes précises alors que d'autres se projettent dans une relation sur plusieurs années (voire n'imaginent pas de fin) et attendent de leur mentor·e une écoute attentive et de la bienveillance. « Une relation non stabilisée » car elle est très peu institutionnalisée et se déploie dans des conditions de mises en œuvre qui divergent très fortement d'une association enquêtée à une autre.

Globalement, si nous comparons les raisons invoquées par les jeunes pour entrer dans le dispositif (accéder à un réseau professionnel, à un stage, une alternance ou un emploi, être accompagné·es dans l'enseignement supérieur et sortir de l'isolement) et ce qu'ils et elles disent de la relation mentorale, on comprend qu'une grande partie des enquêtées ont trouvé dans le mentorat ce qu'ils et elles sont venu·es chercher.

Conclusion générale : la « marche qui manque » pour des jeunes déjà « dans la démarche de prendre l'escalier »

L'enquête de terrain que nous avons menée contribue à renseigner la relation mentorale à partir du regard croisé des mentoré·es et de leurs mentor·es. Cette recherche a pour originalité d'appréhender le mentorat comme une relation sociale c'est-à-dire comme la rencontre entre deux conditions sociales.

Les résultats de l'enquête de terrain mettent en lumière des jeunes mentoré·es aux origines sociales relativement hétérogènes et dont les conditions de vie au moment de l'enquête sont relativement stabilisées d'un point de vue économique et résidentiel notamment. Une partie d'entre eux et elles bénéficient du logement parental alors que d'autres ont un logement autonome. La plupart bénéficient d'un soutien économique parental plus ou moins important. Ils et elles sont plutôt doté·es scolairement même s'ils et elles sont issu·es de milieux sociaux situés entre les classes populaires stabilisées et ce que nous avons nommé les « petites » classes supérieures.

Parmi les mentor·es, certain·es sont à chercher du côté des « héritier·ères » (au sens sociologique) quand d'autres ont connu une trajectoire d'ascension sociale. Bien qu'issu·es de différents milieux sociaux, ils et elles appartiennent aujourd'hui majoritairement aux classes dominantes. Le groupe des mentor·es apparaît de ce fait plus homogène socialement que celui des mentoré·es. On y retrouve des personnes très qualifiées, principalement issues du monde de l'entreprise. En analysant minutieusement les caractéristiques des jeunes et de leurs mentor·es à l'échelle des binômes, nous avons pu rendre compte d'un ensemble d'éléments qui les rassemblent d'un point de vue sociologique (réussite scolaire) ou qui les séparent (âge et expérience de la migration).

Nous avons également décrit précisément les conditions de mise en œuvre de cette forme d'accompagnement qui se caractérise par une faible institutionnalisation et se distingue de ce fait des dispositifs d'insertion déployés par les missions locales ou France Travail. Cet accompagnement apparaît comme une relation « non stabilisée » (Couronné *et al.*, 2020) pour deux principales raisons. « Non stabilisée » parce qu'elle peut évoluer au fil du temps, selon les demandes et les attentes du jeune. « Non stabilisée » parce que les contours de cette relation sont difficiles à cerner, que la définition qui en est donnée varie en fonction des interlocuteur·rices et reste suffisamment vague pour laisser la place à de multiples interprétations. Le mentorat se décline alors sous des formes et des temporalités différentes selon les binômes. En effet, le lien qui se construit entre les jeunes et leur mentor·e oscille entre une relation pédagogique, professionnelle, thérapeutique et/ou amicale. Les jeunes enquêté·es s'approprient cette relation de manière différente selon leurs caractéristiques sociales, leur parcours scolaire et professionnel ainsi que la posture adoptée par le ou la mentor·e qui les accompagne. Il convient également de préciser que dans la plupart des cas, les jeunes déclarent avoir trouvé dans le mentorat ce qu'ils et elles sont venu·es chercher : de l'écoute et de la bienveillance de la part d'une personne dotée d'une expérience professionnelle. Que ces dernier·es aient contribué ou non à ce que les mentoré·es accèdent à un réseau professionnel, à un stage, à une formation, à une alternance ou encore à un emploi, les jeunes accompagné·es se déclarent satisfait·es

de la relation entretenue avec leur mentor·e. Ils et elles sont d'ailleurs nombreux·ses à faire perdurer la relation au-delà de la durée « officielle » du programme de la structure.

Au terme de ce rapport de recherche, il s'agit de présenter les deux principaux enseignements de cette enquête de terrain. Le premier se rapporte à ce que le dispositif de mentorat dit des jeunes « mentoré·es », de leurs difficultés et des institutions qui les encadrent. Le second enseignement renvoie à la manière dont le mentorat fait peser sur une relation interpersonnelle la lutte contre les inégalités sociales, celles-ci structurant très fortement la réussite professionnelle et scolaire des individus.

Avant d'aller plus loin, il convient de rappeler les limites du périmètre de cette recherche. L'enquête repose sur l'observation d'un public spécifique, celui des jeunes majeur·es engagé·es dans un parcours d'insertion ou d'études, qui ne figurent pas parmi les publics les plus précaires accompagnés dans le cadre d'un mentorat. Par ailleurs, l'enquête ne permet pas de généraliser ces résultats à l'ensemble des relations mentoriales existantes qui se distinguent très fortement les unes des autres. Ces éléments invitent à lire les enseignements présentés ici comme l'éclairage approfondi d'un dispositif, à partir de l'analyse des caractéristiques sociales et des parcours des mentor·es ainsi que des jeunes qu'ils et elles accompagnent.

Un dispositif qui donne à voir des jeunes relativement doté·es mis·es à l'épreuve

Si le dispositif cible prioritairement des jeunes présentant des « fragilités » du point de vue de leur situation personnelle, sociale et géographique, le premier enseignement renvoie aux caractéristiques sociales des jeunes enquêté·es, qui nous sont apparue·s plutôt doté·es socialement et scolairement. Du point de vue de leurs ressources économiques, nous avons constaté des inégalités assez fortes, certain·es ayant évolué dans l'aisance alors que d'autres ont été plus contraint·es financièrement, notamment dans leur enfance.

L'analyse de leurs parcours nous a conduites à qualifier ces jeunes non pas comme étant « fragiles », mais bien comme des jeunes « fragilisé·es » ou encore insécurisé·es par un contexte marqué par la précarisation du marché de l'emploi pour les jeunes et la privatisation de l'enseignement supérieur. La distinction entre « fragiles » et « fragilisé·es » est importante, car elle permet de déresponsabiliser les jeunes des difficultés qu'ils et elles rencontrent dès qu'il s'agit d'intégrer une formation sélective, de trouver un emploi, un stage, de porter un projet d'entreprise ou de s'orienter au sein de l'enseignement supérieur. Elle permet également de donner à voir les effets sur les trajectoires juvéniles de la sélection du système éducatif français et l'arrivée des algorithmes d'affectation (Grenet, 2022), de la privatisation de l'enseignement supérieur (Oller *et al.*, 2022), de la précarisation du marché de l'emploi (Peugny, 2023) et de la dégradation des conditions de travail (Bigi, Méda, 2023). Les enquêté·es que nous avons rencontrées tout au long de cette recherche relèvent (à l'exception de Vivien) d'une jeunesse relativement dotée, qui réussit scolairement, est soutenue familialement pour la plupart, et qui pourtant formule très clairement le besoin d'être aidée et accompagnée. Le simple fait d'être en mesure de formuler cette demande d'aide rend compte de dispositions et de capacités à réussir. Cette jeunesse répond parfaitement à l'injonction émanant des politiques publiques à travailler son employabilité (Tiffon *et al.*, 2017).

Finalement, on peut considérer que ces jeunes, situé·es entre les classes populaires stabilisées et les « petites » classes supérieures sont déjà en train de réussir au moment où ils et elles sollicitent le mentorat. Ce dispositif représente alors – comme le formule si bien une coordinatrice de programme de mentorat – « *la marche qui manque* » pour des jeunes qui sont déjà « *dans la démarche de prendre l'escalier* ». Et si le mentorat représente pour ces jeunes une « *marche qui manque* », c'est bien parce qu'ils et elles disposent des moyens de s'approprier la relation mentorale et d'en tirer le meilleur profit pour leurs projets scolaires ou professionnels.

Relativement insécurisé·es et ayant intériorisé l'incertitude comme norme sociale (Paugam, 2007 ; Sarfati, 2012), ils et elles voient dans le mentorat un moyen de remédier à un ensemble de difficultés qu'ils et elles rencontrent afin de réussir. Nombre de jeunes, rencontrés tout au long de cette enquête, apparaissent stressé·es par les différentes mises à l'épreuve qu'ils et elles subissent au cours de leurs études supérieures ou au moment de rechercher un emploi. D'autres expriment le sentiment d'être isolé·es dans leur projet d'entreprendre ou perdu·es dans un système éducatif complexe et un marché de l'emploi qui se précarise pour les jeunes.

Ces résultats renvoient à une série de recherches sociologiques portant sur les classes moyennes et dont les résultats sont contrastés (Bernard, 2020). D'un côté, les travaux de Louis Chauvel (2006 et 2016) insistent sur la fragilisation des classes moyennes observées depuis les années 2000. Selon lui, ces dernières « incarnent moins qu'auparavant une figure positive et sont touchées par des incertitudes qui étaient, vingt ans plus tôt, réservées aux classes populaires » (Bernard 2020., p. 228). De l'autre côté, Dominique Goux et Éric Maurin (2012) soutiennent que les classes moyennes ont réussi à maintenir leur position dans la hiérarchie sociale en se distinguant des classes populaires notamment. Au sein de l'école, elles « ont préservé les positions de leurs enfants, nettement devant les enfants d'ouvriers et d'employés, et se rapprochant même légèrement des enfants des classes supérieures » (Bernard, 2020, p. 229). Toutefois, cette situation « n'empêche pas que, dans un contexte où les diplômes jouent un rôle décisif pour entrer sur le marché du travail les classes moyennes aient un rapport anxieux à l'école » (*ibid.*). L'enquête sociologique que nous avons menée met en évidence ce constat, celui d'une jeunesse issue des classes moyennes, très préoccupée et soucieuse de réussir scolairement, car elle a compris l'effet du diplôme sur son avenir professionnel. Les trajectoires de ces jeunes se caractérisent alors par une « emprise scolaire » pour reprendre l'expression de François Dubet et Marie Duru-Bellat (2024). En effet, ils et elles « ont non sans raison le sentiment de jouer leur vie à l'école » (*ibid.*, p. 223) ». Cette enquête sociologique donne également à voir la nécessité de distinguer les différentes fractions qui composent les classes moyennes. Subissant des recompositions importantes depuis les années 1980, elles « connaissent en termes d'effectifs, des évolutions différenciées et [...] si elles peuvent être confrontées à des incertitudes, elles sont aussi porteuses de ressources variées qui les distinguent des classes populaires » (Bernard, 2020, p. 229).

Enfin, nous avons précisé précédemment que cette enquête s'est concentrée sur des jeunes en insertion et poursuivant des études et, à ce titre, elle ne saisit que partiellement l'une des nombreuses déclinaisons du dispositif du mentorat. Il serait intéressant de poursuivre ce travail de recherche et d'enquêter auprès de publics plus précaires (comme les jeunes pris·es en charge par l'aide sociale à l'enfance ou les jeunes incarcéré·es) afin de voir si le mentorat peut représenter « la marche » pour des jeunes qui sont en train – non pas de « monter l'escalier » – mais de le « descendre ».

Le second enseignement issu de cette enquête de terrain se rapporte au parti pris de ce dispositif qui consiste à miser sur une relation interpersonnelle pour tenter de lutter contre des inégalités structurelles.

Le mentorat : une aide ponctuelle face à des obstacles structurels

Cette recherche a montré que le mentorat apparaît comme un dispositif qui se caractérise par une faible institutionnalisation (absence de contractualisation, de contrôle, de sanction et d'exigence de contrepartie). Dans le contexte de l'individualisation croissante des politiques publiques (Lafore *et al.*, 2023), et notamment des politiques à destination des jeunes, le mentorat se présente avant tout comme une relation interpersonnelle entre une jeune et un-e mentor-e bénévole, imaginée pour contribuer à lutter contre la reproduction des inégalités sociales. L'ambition est grande et l'argument du chiffre est souvent mentionné par les professionnel·les du mentorat afin d'« avoir un impact » sur les inégalités sociales. C'est en démultipliant les mentorats que les concepteurs et conceptrices du dispositif espèrent qu'il contribuera, à son échelle, à limiter les inégalités sociales.

En analysant les origines et les trajectoires sociales des jeunes enquêté·es, cette enquête montre que le mentorat contribue à renforcer, dans certains cas, les processus d'ascension sociale de jeunes issu·es des classes populaires stabilisées et des classes moyennes (déjà en train de réussir scolairement et professionnellement pour la plupart). Dans d'autres cas, le mentorat peut aussi conforter les trajectoires de jeunes déjà relativement bien dotés, en consolidant leur accès à des ressources pour réaliser leur projet.

La relation mentorale vient – quand elle est mise en œuvre dans les bonnes conditions – combler les manques d'un système scolaire inégalitaire, qui laisse sur la touche certain·es jeunes qui, malgré de nombreuses tentatives, ne réussissent pas toujours à décrocher un stage ou une alternance, n'arrivent pas à intégrer la formation souhaitée ou sont éprouvé·es par des formations hautement sélectives. Elle comble aussi les failles d'un marché du travail précaire pour les jeunes, dont les premiers pas dans le milieu professionnel se réduisent à réaliser des stages ou un service civique, à percevoir une faible rémunération, à devoir se rendre flexibles ou à fournir de nombreux efforts pour décrocher un emploi pérenne (Glaymann, Sarfati, 2023).

Enfin, la relation mentorale ne peut à elle seule infléchir les logiques structurelles qui produisent les inégalités sociales, tant ces dernières sont construites sur les inégalités économiques que le mentorat n'a ni les moyens ni l'ambition de réduire. Or, on le sait, les inégalités économiques restent entravantes dans l'accès à l'enseignement supérieur, et notamment à l'enseignement supérieur sélectif. Comme l'indique une publication du CEREQ reprenant les travaux de la DEEP⁷⁷ et du SIES⁷⁸, « les filières les plus prestigieuses de l'enseignement supérieur restent le bastion des enfants d'origine sociale élevée : en 2023, les étudiant·es en 3^e cycle universitaire comptent 41 % d'enfants de cadres et 8 % d'enfants d'ouvrier·es. Parmi les élèves des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), ils et elles sont respectivement 54 % et 7 %. De même, seul·es 2 % des étudiant·es de Normale Sup sont enfants d'ouvrier·es (versus 63 % d'enfants de cadres) » (Dabet *et al.*, 2024).

⁷⁷ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

⁷⁸ Sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques.

Rappelons le cas d'Éric qui bien que reçu dans une école de commerce « *classée dans le top 7* » doit y renoncer et se rendre dans un établissement qui exempt les boursier-es des frais de scolarité. La faiblesse des ressources économiques du jeune homme a donc des conséquences notables sur d'une part sa carrière scolaire et d'autre part sur les conditions dans lesquelles il exerce ses études. Il est obligé de rester vivre chez ses parents et d'assumer quatre heures de trajet quotidien pour aller étudier, ce qui entrave considérablement son temps de révision. Pour lui, le mentorat répond bien à la promesse qui lui a été faite en entrant dans le dispositif, celle d'accéder à un réseau professionnel et d'acquérir une meilleure connaissance des métiers qualifiés au sein de l'entreprise. Toutefois, « l'ouverture des possibles » dont il bénéficie à travers la relation mentorale est limitée par des difficultés économiques que cet accompagnement ne vise pas à résoudre. Finalement, ce dispositif s'inscrit dans une logique de « coups de pouce » individuels, qui peuvent compléter mais non remplacer les réponses structurelles aux inégalités. L'intention du dispositif se heurte assez inévitablement à des freins économiques, mais également aux problématiques sociales de certain-es mentoré-es, notamment lorsqu'il s'agit d'accompagner les plus précaires. Baptiste, le mentor de Vivien (le seul mentoré de notre population d'enquête en décrochage scolaire et issu des classes populaires précarisées), se perçoit alors comme un « *crayon dans un pot à crayons* » qui peut fournir une aide ciblée, ponctuelle, mais par nature insuffisante pour, à lui seul, changer la destinée sociale du jeune qu'il accompagne.

Bibliographie

Agence Phare, 2024, « Le mentorat en France. Panorama et analyse », Rapport d'évaluation pour le Collectif Mentorat.

Alarcón X., Bobowik M., Prieto-Flores Ò., 2021, « Mentoring for improving the self-esteem, resilience, and hope of unaccompanied migrant youth in the Barcelona Metropolitan Area », *International Journal of Environmental Research and Public Health*, n°10, vol. 18.

Allen T. D., Eby L. T. (dir.), 2007, *The Blackwell Handbook of Mentoring. A Multiple Perspectives Approach*. John Wiley & Sons.

Alligier S., Bouteiller J., Cornand R., 2012, « L'expérimentation d'un dispositif de tutorat individualisé pour les jeunes », Rapport final d'évaluation, Parfis, Laboratoire d'économie et de sociologie du travail.

Allouch A., 2021, « Mérite », in *Mérite*, Paris, Anamosa, p. 1-112.

Allouch A., 2022, *Les nouvelles portes des grandes écoles*, Paris, PUF.

Amossé T., Cartier M., 2018, « Introduction. Les classes populaires sur la scène domestique », *Travail, genre et sociétés*, vol. 39, n° 1, p. 25-40.

Amossé T., Cayouette-Remblière J., 2022, « Une nouvelle nomenclature, la PCS Ménage », *Économie et Statistique*, n° 532-33, p. 139-157.

Amsellem-Mainguy Y., Francou Q., Vuattoux A., 2021, « Dégradation des conditions de vie et de logement des 18-24 ans. Crise du Covid-19 », Paris, *INJEP Analyses & Synthèses*, n° 50.

Barasz J., Furic P., 2023, « La force du destin : poids des héritages et parcours scolaires », *Note d'analyse, France Stratégie*, n° 125, septembre.

Barhoumi M., Jonchery A., Lombardo P., Le Minez S., Mainaud T., Raynaud E., Pollak C., 2020, « Les inégalités sociales à l'épreuve de la crise sanitaire. Un bilan du premier confinement », in INSEE, *France Portrait social. Édition 2020*, Paris, INSEE Références, p. 11-44.

Beaud S., Pialoux M., 2003, *Violences urbaines, violences sociales. Genèse des nouvelles classes dangereuses*, Paris, Fayard.

Becker H. S., Geer B., Hughes E. C., Strauss A. L., 1976, *Boys in white, student culture in medical school*, Transaction Publishers.

Behaghel L., Grenet J., Pesonel E., Rathelot R., 2014, « Évaluation d'un programme de parrainage visant à améliorer l'insertion professionnelle des étudiants boursiers inscrits en Master 2 », Rapport final d'évaluation, École d'économie de Paris-CREST-J-PAL.

Bené J., Couronné J., 2021, *Habiter en foyers de jeunes travailleurs. Enquête exploratoire sur les parcours et expériences juvéniles*, INJEP Notes & rapports/Rapport d'étude.

Bernard L., 2020, « Les classes moyennes sont-elles en crise ? », in Paugam S. (coord.), *50 questions de sociologie*, Paris, PUF, p.225-232.

- Bidet J., 2018, « Déplacements. Migrations et mobilités sociales en contexte transnational », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°225, p. 67-82.
- Bigi M., Méda D., 2023, « Prendre la mesure de la crise du travail en France », in Palier B. (dir.), *Que sait-on du travail ?*, Paris, Presses de Sciences Po, p. 34-50.
- Blakeslee J. E., Keller T. E., 2012, « Building the youth mentoring knowledge base. Publishing trends and coauthorship networks », *Journal of Community Psychology*, n° 7, vol. 40, p. 845-859.
- Bourdieu P. et Passeron J.-C., *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Editions de Minuit, 1964.
- Bourdieu P. (dir.), 1993, Postface « Comprendre », in *La misère du monde*, Paris, Le Seuil.
- Bourdieu P., Wacquant L., 1992, *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Le Seuil.
- Breton É., 2014, « Répondre à l'appel (à projets). Récits d'un apprentissage silencieux des normes de l'action publique patrimoniale », *Politix*, n° 105, p. 213-232.
- Bricet R., Lucas H., 2023, « Tutorat, parrainage, mentorat : des dispositifs aux effets contrastés pour lutter contre les inégalités des chances », *Sciences et actions sociales*, n° 20, p. 10-33.
- Brun S., Cosquer C., 2022a, *Sociologie de la race*, Paris, Armand Colin.
- Brun S., Cosquer C., 2022b, « Déconstruire l'"identité", théoriser la race », *Émulations. Revue des jeunes chercheuses et chercheurs en sciences sociales*, n° 42, p. 31-46.
- Campus France, 2024, *La mobilité étudiante dans le monde. Chiffres clés*, avril.
- Carlana M., La Ferrara E., 2021, « Apart but connected: Online tutoring and student outcomes during the COVID-19 pandemic », *Faculty Research Working Paper Series*, Harvard Kennedy School.
- Cartier M., Coutant I., Masclet O., Siblot Y., 2008, « Introduction », in *La France des « petits-moyens »*. *Enquête sur la banlieue pavillonnaire*, Paris, La Découverte, p. 7-24.
- Cartier M., Coutant I., Masclet O., Renahy N., Siblot Y., 2015, « Les classes populaires face à l'État », in *Sociologie des classes populaires contemporaines*, Paris, Armand Colin, p. 221-255.
- Cayouette-Remblière J., 2015, « De l'hétérogénéité des classes populaires (et de ce que l'on peut en faire) », *Sociologie*, n° 4, vol. 6, p. 377-400.
- Challe L., L'Horty Y., Petit P., 2022, Le "testing" montre que des discriminations persistent dans l'accès à l'entretien d'embauche, y compris dans la fonction publique, *Faits et chiffres*, Dossier, édition 2022.
- Champagne, C., Pailhé, A., Solaz, A., 2015, « Le temps domestique et parental des hommes et des femmes. Quels facteurs d'évolutions en 25 ans ? », *Économie et statistique*, n° 478, p. 209-242.
- Charles C., 2015, « Rhétorique émotionnelle et précarité dans le travail social », *La nouvelle revue du travail*, n°6.
- Chauvel L., 2001, « Le retour des classes sociales », *Revue de l'OFCE*, n°79, p. 315-359.
- Chauvel L., 2006, *Les classes moyennes à la dérive*, Paris, Le Seuil.
- Chauvel L., 2016, *La Spirale du déclassement. Essai sur la société des illusions*, Paris, Le Seuil.

Cheynel, C., Renault-Tinacci, M., 2025, *Les effets du mécénat de compétences sur les associations françaises*, Paris, INJEP Notes et rapports ».

Clouet H., Oudot J., NOÛS C., 2021, « Une dématérialisation contrainte : enquêter par temps de Covid-19 », *Sociologies pratiques*, n° 43, p. 85-96.

Commission nationale consultative des droits de l'Homme, 2023, *Rapport sur la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie*.

Cottin-Marx S., 2022, « Quand l'État et les collectivités locales mobilisent directement les bénévoles. Une « bénévolisation » de l'action publique ? », Rapport de l'IRES pour la CGT-FO.

Cottin-Marx S., Hamidi C., Trenta A., 2023, « Avant-propos », *Revue française des affaires sociales*, n° 240, p. 7-43.

Couronné J., 2016, « Pour un usage sociologique du dessin. Réflexion méthodologique à partir d'une étude de cas », *Agora débats/jeunesses*, n° 74, p. 25-38.

Couronné J., 2019, *Pour une approche plurielle du rapport au travail. Analyse des parcours juvéniles*, INJEP Notes & Rapports.

Couronné J., 2020a, « "Porte-parole" ou "copains, copines" ? Les surveillant.es de collège, un groupe professionnel segmenté », *Revue française de pédagogie*, n° 206, p. 135-147.

Couronné J., 2020b, Compte rendu de lecture « Lahire B. (dir.), 2019, *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Le Seuil, 1 232 p. », *Agora débats/jeunesses*, n° 85, p. 137-144.

Couronné J., Dupuy C., Sarfati F., Simha J., 2020a, *Les étudiant.e-s et leurs engagements temporels*, INJEP Notes & rapports/Rapport d'étude.

Couronné J., Lima L., Rey F., Rist B., Roux N., 2020b, « L'accompagnement des "personnes éloignées de l'emploi." Contours et enjeux d'une relation sociale non stabilisée », *La revue de l'IRES*, n°101-102, p. 73-98.

Couronné J., 2022, « La jeunesse au travail, en finir avec les préjugés », *Droits et libertés*, n° 199, octobre, p. 48-50.

Couronné J., Dupuy, C., Sarfati, F., Simha, J., 2022, « Le plaisir et le calcul : une analyse des activités extra-scolaires des étudiant.es », *Sociologie*, n° 1, vol. 13, p. 63-77.

Couronné J., Sarfati F., 2022, Coordination du dossier « Parcours de jeunes en institution », *Agora débats/jeunesses*, n° 91.

Dabet G., Epiphane D., Personnaz E., 2023, « Parcours scolaires et insertion professionnelle : l'implacable effet de l'origine sociale. Enquête 2020 auprès de la Génération 2017 », CÉREQ Études, n°51, septembre.

Dabet G., Epiphane D., Personnaz E., 2024, « Origine sociale, diplôme et insertion : la force des liens », CÉREQ Bref, n°452, septembre.

Darmon M., 2013, *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte

De Champs C., Pirus C., 2024, « Des stéréotypes de genre encore très ancrés, notamment chez les hommes », *DREES Études & Résultats*, n° 1294.

Defresne F., Krop J., 2016, « La massification scolaire sous la V^e République », *Éducation & formations*, n° 91, p. 5-20.

Derbez B., Roudaut K., 2022, « Proximité et distance dans l'entretien sur l'intime en période de crise sanitaire », *Genèses*, n° 126, p. 125-139.

DEPP, SIES, 2023, *Repères et références statistiques*.

Dietrich Ragon P., 2018, « Quitter l'Aide sociale à l'enfance. De l'hébergement institutionnel aux premiers pas sur le marché résidentiel », Documents de travail INED n° 244.

Dolan P., Brady B., O'Regan C., Russell D., Canavan J., Forkan C., 2010, *Big Brothers Big Sisters (BBBS) of Ireland*, Evaluation Study., UNESCO Child & Family Research Centre, NUI, Galway.

Dubet F., Duru-Bellat M., 2024, *L'emprise scolaire*, Paris, presses de Sciences Po.

DuBois D. L., Holloway B. E., Valentine J. C., Cooper H., 2002, « Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review », *American Journal of Community Psychology*, n° 2, vol. 30, p. 157-197.

DuBois D. L., Karcher M. J., 2005, *Handbook of Youth Mentoring*, Thousand Oaks, Sage Publications.

DuBois D. L., Portillo N., Rhodes J. E., Silverthorn N., Valentine J.-C., 2011, « How effective are mentoring programs for youth ? A systematic assessment of the evidence », *Psychological Science in the Public Interest*, n° 2, vol. 12, p. 57-91.

Dupuy C., Sarfati F., 2022, *Gouverner par l'emploi*, Paris, PUF.

Erasmus+, 2023, « La mobilité européenne et internationale des jeunes. Analyse de l'enquête Génération 2017 (Céreq) », Notes de l'Observatoire Erasmus+.

Fatien Diochon P., Nizet J., 2012, *Le coaching dans les organisations*. Paris, La Découverte.

Garringer M., McQuillin S., McDaniel H., 2017, « Examining Youth Mentoring Services Across America. Findings from the 2016 National Mentoring Program Survey », Boston, MENTOR The National Mentoring Partnership.

Gautié J. (dir.), Bègue M., Constantin-Genet G., Cosnefroy O., Couronné J., Vicard A., 2025, *Évaluation du plan « 1 jeune, 1 mentor ». Rapport final*, Paris, INJEP Notes & rapports.

Geindre S., Deschamps B., 2014, « L'accompagnant du repreneur : conseil, mentor ou coach ? », *Entreprendre & Innover*, n° 2-3, vol. 21-22, 2014, p. 38-46.

Gherardi A., Pierre P., 2010, « Mobilités géographiques et écarts de pouvoir au sein de trois entreprises mondialisées. Mobiles, immobiles et "ubiquistes" », *Revue européenne des migrations internationales*, n° 1, vol. 26, p. 161-185.

Givord P., Silhol J., 2020, « Confinement : des conséquences économiques inégales selon les ménages », *Insee Première*, n°18.

Glammann D., Sarfati F., 2023, « Les épreuves vécues par les débutant-es en quête d'emplois stables », *La nouvelle revue du travail* [en ligne], n°23.

Goffman E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi. Vol. 1*, Paris, Minuit.

Gortazar L., Hupkau C. Roldán A., 2023, *Online Tutoring Works: Experimental Evidence from a Program with Vulnerable Children*, EsadeEcPol - Center for Economic Policy.

Goux D., Maurin É., 2012, *Les nouvelles classes moyennes*, Paris, Le Seuil.

Grossman J.B., Rhodes J., 2002, « The test of time. Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships », *American Journal of Community Psychology*, n° 2, vol. 30, p. 199-219.

Grenet J., 2022, « Les algorithmes d'affectation dans le système éducatif français », in Simioni M., Steiner P. (dir.), *Comment ça matche ? Une sociologie de l'appariement*, Paris, Presses de Sciences Po, p. 21-59.

Gubitta S., 2023, « De l'égalité des chances à la société de l'engagement. Le mentorat, un nouveau "modèle" de politique Jeunesse ? », *Sciences et actions sociales*, n°20, p. 111-138.

Guillaumin C., 1972, *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*, Paris/La Haye, Mouton.

Hazo J. B., Costemalle V., et al., 2021, « Confinement du printemps 2020 : une hausse des syndromes dépressifs, surtout chez les 15-24 ans. Résultats issus de la 1^{re} vague de l'enquête EpiCov et comparaison avec les enquêtes de santé européennes (EHIS) de 2014 et 2019 », *DREES-Études & Résultats*, n° 1185.

Hoggart R., 1970, *La culture du pauvre*, Paris, Minuit, [1957].

Ihaddadene F., 2023, « Les jeunes ont un autre rapport au travail », in Dujarier M., *Idées reçues sur le travail. Emploi, activité et organisation*, Paris, Le Cavalier Bleu, p. 159-166.

INJEP, 2023, *Les chiffres clés de la jeunesse 2023*.

INJEP, 2023, *Les chiffres clés de la vie associative 2023*.

INSEE, 2022, *Femmes et hommes, l'égalité en question. Édition 2022*, INSEE Références.

INSEE, 2023, *Emploi, chômage, revenus du travail. Édition 2023*, INSEE Références.

INSEE, 2024, « L'essentiel sur... les salaires », INSEE Chiffres-clés.

Ion J., 2005, « Brève chronique des rapports entre travail social et bénévolat », *Pensée plurielle*, n° 10, p. 149-157.

Jarty J., Kergoat P., 2017, « Élèves et enseignant-e-s de lycée professionnel. Décryptage d'une relation au prisme des rapports sociaux », *Revue française de pédagogie*, n° 198, p. 35-48.

Jamid H., Kabbanji L., Levatino A., 2020, « Les migrations pour études au prisme des mobilités sociales », *Migrations Société*, n° 180, p. 19-35.

Jolion J.-M., 2023, « Concertation sur la vie étudiante : conditions de vie, conditions d'études, conditions de réussite », Rapport, Ministère de l'enseignement supérieur et de la Recherche.

Kerivel A., Michaud C., 2023 « Du parrainage naturel au mentorat : l'ambition de la généralisation face aux besoins différenciés des enfants et jeunes confiés à l'Aide sociale à l'enfance », *Sciences et actions sociales*, n° 20, p. 62-89.

King R., Sondhi G., 2018, « International Student Migration. A Comparison of UK and Indian Students' Motivations for Studying Abroad », *Globalisation, Societies and Education*, n°2, vol. 16, p. 176-191.

Lafore R., Loncle P., Pin C., 2023, « Le mentorat, symbole de l'individualisation des politiques publiques », *Sciences et actions sociales*, n° 20, p. 139-153.

Lahire B., 1995, *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Le Seuil.

Lahire B. (dir.), 2019, *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Le Seuil.

Lardellier, P., 2017, « "Y" et digital natives, faux concepts et vrais slogans. Une lecture critique de deux "ressources sûres" de la doxa numérique », *Hermès, La Revue*, n° 78, p. 151-158.

Lechien M.-H., Siblot Y., 2019, « « Eux/nous/ils » ? Sociabilités et contacts sociaux en milieu populaire », *Sociologie [en ligne]*, n° 1, vol. 10.

Le Coz P., 2015, « Le coaching, un symptôme de fragilité du lien social », *Études*, n° 4, p. 31-41.

Lévy-Guillain R., Sponton A., Wicky L., 2022, « L'intime au bout du fil. Enjeux méthodologiques de l'entretien biographique à distance », *Revue française de sociologie*, n° 63, p.311-332.

Liang B., West J., 2007, « Youth Mentoring. Do Race and Ethnicity Really Matter ? » *Research in Action*, Issue 9. MENTOR.

Lima L., 2012, « Politiques d'insertion et citoyenneté sociale des jeunes », in Becquet V. *et al.* (dir.), *Politiques de jeunesse : le grand malentendu*, Nîmes, Champ Social, p. 126-137.

Lopez Puyol E., 2024, *Le mentorat pour les jeunes en France et à l'international. Revue de littérature*, INJEP Notes & Rapports.

Lopez Puyol E., Pavie A., 2023, « Mentor·es des dispositifs d'égalité des chances : des prestataires éducatifs critiques de l'École ? », *Sciences et actions sociales*, n° 20, p. 34-53.

Loveman M., 2014, *National Colors. Racial Classification and the State in Latin America*, Oxford/New York, Oxford University Press.

Ly S.T., Maurin E. et Riegert A., 2015, « Programme TalENS », Rapport final d'évaluation, École d'économie de Paris.

Mahut D., 2017, *Le déclassement dans la migration*, Paris, L'Harmattan.

Marquis N., 2017, « Développement personnel et monde en crise », *La revue nouvelle*, n° 1, vol. 1, p. 69-76.

Maunaye E., 2010, « Logements étudiants : mobilité résidentielle programmée, installation provisoire et confort relatif. Les cas des étudiants de l'Université de Tours », Rapport, CERLIS, Ministère de l'écologie, de l'énergie, du développement durable et de la mer.

Mazouz S., 2020, *Race*, Paris, Anamosa.

Mignot J.-F. et Vallet L.-A., 2013, « Évaluation de l'action de l'association Tremplin au lycée », Rapport final d'évaluation, Paris, CNRS-GRECSTA.

Millet M., 2003, *Les étudiants et le travail universitaire*, Lyon, PUL.

OCDE, 2023, France-Note Pays, Résultats PISA 2022.

Oller A.-C., 2020, *Le coaching scolaire. Un marché de la réalisation de soi*, Paris, PUF.

Oller A.-C., Pothet J., Van Zanten A., 2021, « Le cadrage "enchanté" des choix étudiants dans les salons de l'enseignement supérieur », *Formation emploi*, n° 155, p. 75-95.

Paugam S., 2007, *Le salarié de la précarité. Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*, Paris, PUF.

Paul M., 2009, « Accompagnement », *Recherche et formation*, n° 62, p. 91-108.

Paul, M., 2020, « Repère 1. Situer l'émergence de l'accompagnement comme phénomène social », *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*, sous la direction de Maëla Paul, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 23-35.

Paul, M., 2021, *Une société d'accompagnement. Guides, mentors, conseillers, coaches : comment en est-on arrivé là ?*, Dijon, Raison et Passions.

Perreti J.-M., 2011, *Dictionnaire des ressources humaines*, Paris, Vuibert.

Perronnet C., Boivin C., Neybourger P., 2023, « Le mentorat : derrière une réponse unique et individualisante, des traitements différenciés selon les milieux sociaux des mentorées », *Sciences et actions sociales*.

Peugny C., 2023, « Les jeunes sont-ils des travailleuses et travailleurs comme les autres ? », in Palier B. (dir.), *Que sait-on du travail ?*, Paris, Presses de Sciences Po, p. 440-451.

Pinçon M., Pinçon-Charlot M., 2016, *Sociologie de la bourgeoisie*, Paris, La Découverte.

Provost M., 1989, « L'employabilité et la gestion de l'exclusion du travail », *Nouvelles pratiques sociales*, n° 2, vol. 2, p. 71-82

Raposa E.B., Rhodes J., Stams G. J. J., Card N., Burton S., Schwartz S. *et al.*, 2019, « The effects of youth mentoring programs. A meta-analysis of outcome studies », *Journal of Youth and Adolescence*, n° 3, vol. 48, p. 423-443.

Renault-Tinacci M., 2023, « Et si c'était quand même s'engager ? Une analyse des enjeux et modalités d'entrée des collaborateurs en mécénat de compétences », *Recherches sociologiques et anthropologiques* [en ligne], n° 54.

Renault-Tinacci M., Vasconcelos O., 2020, *Expériences de mécénat de compétences en association : une forme particulière d'engagement ?*, INJEP Notes & Rapports.

Rhodes J. E., 2008, « Improving Youth Mentoring Interventions Through Research-based Practice », *American Journal of Community Psychology*, n° 1-2, vol. 41, p. 35-42.

Rhodes J. E., 2002, *Stand by Me. The Risks and Rewards of Mentoring Today's Youth*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Rochex J.-Y., 2022, « L'élitisme et l'égalité des chances contre la démocratisation », *Carnets rouges*, n°24.

Rudder de, V., « Racisation », *Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques*, Cahier n°6-7, Pluriel-recherches, Paris, L'Harmattan.

Salman S., 2015, « Le temps des coaches ? Trajectoires typiques d'une figure du "nouvel esprit du capitalisme" ». *Travail et emploi*, n° 143, p. 59-73.

Salman S., 2021, *Aux bons soins du capitalisme. Le coaching en entreprise*, Paris, Presses de Sciences Po.

Sarfati F., 2012, *Du côté des vainqueurs. Une sociologie de l'incertitude sur les marchés du travail*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

Sarfati F., 2017, « Construire l'emploi. Une sociologie des dispositifs en action », Mémoire d'habilitation à diriger des recherches, EHESS.

Schwartz O., 2011, « Peut-on parler des classes populaires ? », *La vie des idées* [en ligne], 13 septembre.

Schwartz O., 1990, *Le monde privé des ouvriers*, Paris, PUF.

Siblot Y., Cartier M., Coutant I., Masclet O., Renahy N., 2015, *Sociologie des classes populaires contemporaines*, Paris, Armand Colin.

Simioni M., Steiner P., 2022, *Comment ça matche ? Une sociologie de l'appariement*, Paris, Presses de Sciences Po.

Spencer R., Drew A. L., Walsh J., Kanchewa S. S., 2018, « Girls (and Boys) Just Want to Have Fun : A Mixed Methods Examination of the Role of Gender in Youth Mentoring Relationship Duration and Quality », *The Journal of Primary Prevention*, n° 1, vol. 39, p. 17-35.

Tchernonog, V., et Prouteau, L., 2019, *Le paysage associatif français*, Paris, Dalloz.

Thibault M., 2011, « Une jeunesse ouvrière. Sédimentation des identités sociales de jeunes ouvriers de la maintenance des trains à la RATP », Thèse de doctorat de sociologie, Université Paris V René Descartes.

Tierney J.P., Grossman J.B., & Resch N.L., 1995, *Making a difference: An impact study of Big Brothers Big Sisters*. Philadelphia, PA Public/Private Ventures.

Tiffon G., Moatty F., Glaymann D., Durand J.-P. (coord.), 2017, *Le piège de l'employabilité. Critique d'une notion au regard de ses usages sociaux*, Rennes, PUR.

Urrego V., Mohib N., 2022, « Ouverture sociale : intérêts et limites d'une politique ambitieuse », *Éducation et socialisation* [en ligne], n° 65.

Vicard A., 2024, « Les discriminations subies par les jeunes », Fiches repères INJEP.

Wagner A., 2020, *La mondialisation des classes sociales*. Paris, La Découverte.

Weber F., 2009, *Manuel de l'ethnographe*, Paris, PUF.

Wheeler M., Keller T. E. et DuBois, D. L., « Le mentorat en milieu scolaire est-il efficace ? Comprendre les résultats mitigés ». Présentation des résultats au National Press Club, Washington, DC.

Winant H., 2004, *The New Politics of Race : Globalism, Difference, Justice*, Minneapolis, University of Minnesota Press.

Zimmermann B., 2011, *Ce que travailler veut dire. Une sociologie des capacités et des parcours professionnels*, Paris, Economica.

DES JEUNES ET DES MENTORS : « COMMENT ÇA MATCHE ? »

ENQUÊTE SOCIOLOGIQUE SUR UNE RELATION D'ACCOMPAGNEMENT AUX MULTIPLES DIMENSIONS

Ce rapport de recherche est issu d'une enquête de terrain menée entre juillet 2022 et mars 2023 auprès de 6 associations qui mettent en œuvre le mentorat dans le cadre du plan « 1 jeune 1 mentor », une déclinaison du plan « 1 jeune 1 solution ». Ce programme, financé par l'Etat, a été conçu dans le contexte post-crise sanitaire de 2020 pour soutenir une jeunesse particulièrement éprouvée, et s'inscrit plus largement dans une politique de promotion de l'égalité des chances. Concrètement, le mentorat est une relation d'accompagnement entre un·e jeune et un·e mentor·e dont le « matching » (ou « appariement ») est mis en œuvre par une association. Son objectif consiste à apporter une aide personnalisée à des jeunes et des enfants dits « fragilisés ». En 2023, 135 000 jeunes et enfants ont été accompagnés dans le cadre du plan « 1 jeune 1 mentor ».

À partir d'une méthode qualitative par entretiens sociologiques et observations, cette recherche appréhende le mentorat comme une relation sociale entre des mentor·es et des mentoré·es. L'enquête de terrain s'est centrée sur des jeunes âgé·es de 18 à 32 ans, étudiant·es ou en insertion. Ce rapport cherche à répondre à une série de questions. Qui sont les jeunes mentoré·es, qui sont les mentor·es qui s'engagent dans cet accompagnement ? Comment « ça matche » entre les jeunes et leurs mentor·es ? Comment les attentes, les représentations et les positions sociales de chacun·e façonnent-elles la relation mentorale et ses différentes formes ?



ISSN : 2727-6465