

La contribution du mentorat formel au développement des jeunes
évoluant dans des contextes de risque psychosociaux

Chapitre soumis pour l'ouvrage : Le développement social de l'enfant (George Tarabulsky &
Marc Provost)

Simon Larose

Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant
Université Laval, Québec, Canada

14 février 2012

Ce chapitre a été produit en partie grâce au soutien financier de la direction de l'adaptation scolaire du Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec (voir l'Entente no 9798; CR : 1319). Toute correspondance concernant son contenu doit être adressée à Simon Larose, département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Canada, G1K 7P4. Courriel : simon.larose@fse.ulaval.ca.

L'importance de la relation parentale et des relations entre pairs pour le développement des jeunes est indéniable et plusieurs travaux scientifiques, dont ceux répertoriés dans quelques chapitres de ce volume, en ont fait la démonstration. Par ailleurs, il est de plus en plus documenté que les relations des jeunes avec des adultes autres que les parents peuvent aussi influencer positivement leur trajectoire de développement (Darling, 2005). C'est notamment le cas des relations de mentorat. Celles-ci sont souvent invoquées comme un facteur de protection et comme une explication à la résilience de certains jeunes évoluant dans des contextes de risque psychosociaux. Les relations de mentorat pour ces jeunes sont jugées si importantes par les praticiens et scientifiques que plusieurs programmes de prévention tentent de créer ce type de relation (mentorat formel) dans leurs interventions (voir par exemple les interventions du programme Check & Connect; Sinclair, Christenson, & Thurlow, 2005).

Dans ce chapitre, nous présentons un état des connaissances sur la contribution du mentorat formel au développement des jeunes évoluant dans des contextes de risque psychosociaux. En raison de sa popularité grandissante, nous portons une attention particulière au mentorat pratiqué dans les milieux scolaires. Nous proposons d'abord une définition du mentorat formel et examinons ses effets sur l'adaptation scolaire des jeunes. Nous exposons ensuite trois modèles théoriques qui tentent de mettre en lumière les processus en jeu dans les effets du mentorat formel. Nous poursuivons par un examen attentif des pratiques pouvant enrichir l'efficacité du mentorat formel. Ce chapitre se termine par la proposition d'un cadre d'analyse qui situe le mentorat formel dans un contexte systémique où les pratiques du mentor, des formateurs et conseillers qui accompagnent ces mentors, des responsables de programme et des gestionnaires sont vues comme interdépendantes dans leur contribution à expliquer l'efficacité du mentorat.

Définition et impacts du mentorat formel

Le mentorat formel se traduit par du soutien et de l'encadrement assumés généralement par un adulte volontaire et résultant d'opérations plus ou moins structurées de sélection, de formation, de jumelage et de supervision menées par un milieu communautaire ou scolaire (le programme « Grands Frères Grandes Sœurs » du Canada (<http://www.bigbrothersbigsisters.ca/fr/Home/default.aspx>) est un exemple de mentorat formel). La relation qui est tissée dans le mentorat formel est généralement une relation individualisée et sa finalité est de répondre aux besoins instrumentaux et développementaux du jeune. Le volontaire peut être un enseignant, un bénévole d'une école ou de la communauté mais peut aussi être un pair plus âgé (Rhodes, 2009; Karcher, 2008). Le jeune à qui l'on offre un mentor présente généralement un profil de risque qui peut se traduire par l'absence de figures stables dans son milieu familial, des problèmes de comportement ou d'apprentissage, des insuccès scolaires ou encore des problèmes d'intégration sociale. Le contenu des programmes de mentorat varie grandement d'un milieu à l'autre selon les caractéristiques des jeunes ciblés par l'intervention, la préparation et la formation des mentors, le temps d'exposition mentor/jeune, les modes d'interaction mentor/jeune et le contenu des activités. Le mentorat formel est fondé sur la prémisse voulant que la présence assidue d'une relation de confiance, de soutien et d'expertise représente un facteur de résilience au stress et de promotion des compétences personnelles. Il a généralement comme objectif ultime d'aider les jeunes à intégrer la vie sociale et scolaire des milieux de vie dans lesquels ils évoluent (Campbell, 2007).

Les études qui ont cherché à documenter les impacts du mentorat formel à partir de devis de recherche expérimentaux et quasi-expérimentaux arrivent à un constat assez clair. Ce type d'intervention aurait des effets positifs sur plusieurs facettes de l'adaptation scolaire notamment

les attitudes envers l'école, l'attachement institutionnel, les sentiments de compétence scolaire, la perception des relations avec les enseignants, la présence en classe et la persévérance scolaire (Barton-Arwood, Jolivette, & Massey, 2000; DuBois, Neville, Parra, & Pugh-Lilly, 2002; Grossman, 1998; Jekielek, Moore & Hair, 2002; Karcher, 2005; Larose, Cyrenne et al., 2011; Larose, Tarabulsy et al., sous presse; Morrow-Howell, Jonson-Reid, McCrary, Lee & Spitznagel, 2009; Randolph & Johnson, 2008; Slicker & Palmer, 1993; Tierney & Branch, 1992; Tyler & Lofstrom, 2009). Cependant, les méta-analyses récentes qui ont documenté les bénéfices du mentorat formel suggèrent que ces effets sont souvent modestes, leur taille, estimée par le coefficient Cohen (1988), dépassant rarement la valeur de .20 (Blinn-Pike, 2007; Eby, Rhodes & Allen, 2007; DuBois et al., 2002). De plus, les tailles d'effet des études recensées dans ces méta-analyses sont très hétérogènes ce qui suggère que des facteurs personnels, interpersonnels et organisationnels modulent l'efficacité du mentorat. Avant d'aborder ces facteurs modérateurs, voyons ce que disent les principaux modèles théoriques quant aux processus impliqués dans les effets du mentorat formel.

Les modèles théoriques

Trois modèles théoriques issus des recherches sur le mentorat proposent des pistes intéressantes pour comprendre les processus en jeu dans le mentorat des jeunes. Le premier modèle s'intitule « Le Modèle du Mentorat chez les Jeunes » (Model of Youth Mentoring) et a été proposé par Jean Rhodes de l'Université de Massachusetts à Boston (Rhodes, 2005). Ce modèle stipule que les mécanismes d'action du mentorat passent d'abord par le développement d'une forte relation caractérisée par de la confiance, de l'empathie et des ententes mutuelles entre les partenaires. Sans ces qualités, les partenaires peuvent se désengager de la relation avant même que celle-ci ait eut le temps d'influencer positivement le développement du jeune. La volonté du

jeune de partager ses propres expériences ainsi que son engagement dans la relation seraient des conditions essentielles au développement de cette relation forte.

Ensuite, le modèle avance que la qualité de la relation de mentorat permet au mentoré de s'engager dans des trajectoires d'adaptation positives parce qu'elle enrichit son développement socio-émotif, cognitif et identitaire. Au plan socio-émotif, par sa sensibilité, son soutien et son coaching émotif, le mentor fournirait des occasions à son mentoré de confronter ses représentations négatives de lui-même et des adultes en général et montrerait à ce dernier qu'il est possible de tisser des relations positives et aidantes avec les adultes. Ainsi, la relation de mentorat pourrait représenter une « expérience correctrice » pour le jeune qui entretient des rapports difficiles avec ses parents. Dans d'autres cas, la relation de mentorat s'ajouterait au capital social du jeune et constituerait simplement une ressource supplémentaire utile au développement de ses compétences sociales.

Au plan cognitif, le mentorat pourrait représenter un contexte d'interaction sociale favorisant le développement de différents processus cognitifs émergeant pendant l'adolescence. Notamment, la résolution de problèmes complexes, la pensée hypothético-déductive et la pensée relativiste s'enrichiraient au gré de discussions structurées avec des mentors qualifiés. Cette hypothèse est cohérente avec les propositions de Vygotsky (1978) qui stipulent que les gains cognitifs des jeunes sont multipliés lorsque ceux-ci résolvent des problèmes sous la guidance d'un adulte et notamment lorsque cet adulte réussit à les amener dans leur « zone proximale de développement »¹.

Finalement, les relations de mentorat pourraient aussi influencer l'adaptation des jeunes en facilitant leur développement identitaire. La quête d'identité passe par un processus

La zone proximale de développement est un concept central dans la théorie socioculturelle de Vygotsky qui exprime la différence entre ce que l'enfant apprendra s'il est seul, et ce qu'il peut potentiellement apprendre s'il est accompagné d'un adulte ou d'un pair plus expérimenté.

d'internalisation des valeurs, attitudes et comportements de personnes modèles dans l'environnement. Les jeunes évoluant dans des contextes de risque psychosociaux ont souvent un capital social restreint ce qui réduit leur chance d'être exposés à des modèles de persévérance et de réussite et conséquemment de développer pour eux-mêmes des aspirations élevées et une identité claire et définie. Le mentor pourrait remplir ce rôle et pourrait aussi aider son mentoré à accéder à d'autres modèles positifs.

Le Modèle Socio-motivationnel du Mentorat constitue un autre cadre théorique intéressant pour expliquer les effets du mentorat chez les jeunes (voir Figure 1). Ce modèle a été proposé par Larose & Tarabulsy (2005) dans un souci d'expliquer les liens entre le mentorat et l'adaptation scolaire des élèves à risque. Il s'inspire des principes de la théorie de l'auto-détermination (Deci & Ryan, 1985) et accorde une importance aux comportements du mentor et à la satisfaction des besoins motivationnels du mentoré. Selon ce modèle, les effets du mentorat sur l'ajustement scolaire du mentoré seraient conditionnés par la présence de quatre ensembles de comportements chez le mentor: la structure, le soutien à la compétence, l'engagement et le soutien à l'autonomie. La structure signifie la manière avec laquelle le mentor apporte des conseils et de l'information à son mentoré en ce qui a trait à ses besoins et difficultés. La rétroaction du mentor aux différentes expériences vécues par le mentoré est-elle suffisamment claire et informative ? Permet-elle au mentoré de résoudre des problèmes de façon efficace ? Elle consiste aussi aux ententes entre mentor et mentoré sur les objectifs, contenus et visées du mentorat. Le soutien à la compétence est défini comme tout renforcement et encouragement donnés au mentoré à la suite d'échecs autant que de succès. L'engagement réfère aux ressources affectives que le mentor procure à son mentoré, telles que lui accorder du temps de qualité, se montrer sensible et empathique et le sécuriser dans des moments de détresse. Quant au soutien à l'autonomie, il signifie que le mentor reconnaît et accepte que c'est au mentoré que revient le

choix et le contrôle de ses actions, et l'aide à faire ses choix en fonction des ses propres valeurs et objectifs sans exercer de contrôle ou de pression. L'adoption de ces comportements aurait pour conséquence directe de combler trois besoins fondamentaux chez le mentoré que sont les besoins de se sentir compétent, de se sentir connecté à un milieu et de se sentir libre et autonome devant les différents choix de vie. La satisfaction de ces trois besoins conduirait le mentoré vers des trajectoires positives d'ajustement.

Insérer Figure 1 ici

Alors que les modèles de Rhodes (2005) et de Larose et Tarabulsy (2005) insistent sur les processus développementaux et motivationnels, celui proposé par Thomas Keller (2005) de l'université de Chicago met plutôt l'accent sur des composantes écologiques. Ce modèle s'intitule le « Modèle Systémique du Mentorat chez les Jeunes » (Systemic Model of Youth Mentoring) et s'inspire de la théorie des systèmes. Il avance que les effets de la relation mentor-mentoré doivent s'analyser en tenant compte des autres relations présentes dans l'écologie sociale du mentoré. Ces relations incluent celles avec les parents, les superviseurs des programmes de mentorat, les enseignants et les pairs. Le modèle avance que les effets des activités, discussions et encadrements expérimentés en présence du mentor sont nécessairement colorés des valeurs, attitudes et comportements des personnes clés dans le réseau social du mentoré. Par exemple, les interventions du mentor seront plus efficaces et plus faciles lorsqu'elles sont congruentes avec la vision qu'ont les parents du rôle et des responsabilités du mentor et des activités de mentorat. Elles seront aussi bonifiées lorsque les amis du mentoré valorisent l'expérience d'avoir un mentor. Le modèle insiste également sur les effets bidirectionnels entre la relation de mentorat et les autres relations du mentoré. Une intervention du mentor visant à renforcer les sentiments

d'autonomie du mentoré pourrait avoir comme effet indirect de diminuer les conflits dans les relations mentoré-parent et mentoré-enseignant et ainsi faciliter l'adaptation du mentoré à ces contextes de vie. De même, des conflits ou des relations difficiles entre mentors et superviseurs pourraient diminuer la qualité du lien mentor-mentoré et ainsi limiter les bénéfices que les jeunes peuvent soutirer du mentorat.

Ces trois modèles illustrent toute la complexité et la diversité des processus en jeu dans le mentorat des jeunes. De toute évidence, l'expérience du mentorat formel interpelle différents processus de développement tout en étant modulée par le contexte dans lequel elle opère. D'ailleurs, Rhodes (2005) ainsi que Larose & Tarabulsky (2005) reconnaissent que les gains « développementaux » et « motivationnels » associés au mentorat peuvent être parfois atténués, parfois augmentés par plusieurs facteurs dont l'histoire interpersonnelle du jeune, sa sécurité d'attachement, sa compétence sociale et son niveau de développement, l'engagement des parents, la durée de la relation de mentorat et la qualité des formations offertes aux mentors. Différentes recherches ont d'ailleurs exploré les effets modérateurs de certains de ces facteurs et il en sera question dans la prochaine section de ce chapitre.

Les trois modèles fournissent également des pistes de recherche novatrices. À ce jour, très peu de recherches ont exploré des hypothèses de médiation dans le domaine du mentorat formel. Pourtant, les modèles exposés ici suggèrent l'existence de plusieurs processus psychologiques et interpersonnels qui s'activent possiblement conjointement en cours d'expérience de mentorat et qui entraînent subséquemment des effets positifs sur l'ajustement scolaire des jeunes. Parmi ces processus, on y retrouve notamment la sécurité d'attachement, la pensée critique, la réflexion sur soi, l'identification, le soutien social, émotif et instrumental perçu, la satisfaction des besoins motivationnels et l'amélioration des relations sociales du mentoré. Les recherches futures devront

sérieusement examiner la validité de ces processus dans le contexte d'études expérimentales et longitudinales.

Soulignons enfin que ces modèles peuvent contribuer à l'enrichissement de certaines pratiques de mentorat dans les milieux scolaires et communautaires. Actuellement, les rares critères utilisés par les programmes de mentorat dans le recrutement des volontaires sont la disponibilité et la réputation. Les modèles avancés par Rhodes (2005), Keller (2005) et Larose & Tarabulsky (2005) suggèrent qu'au delà de ces critères, il importe de prendre en considération d'autres caractéristiques du volontaire dont sa sensibilité et son aisance devant la détresse d'autrui, sa souplesse et sa capacité d'établir des ententes mutuelles avec les autres, ainsi que sa vision de l'autonomie et du développement. Ces critères pourraient aussi orienter les objectifs de formation poursuivis par les programmes de mentorat. Actuellement, la formation des volontaires est une pratique peu répandue et, lorsqu'elle est présente, aborde de façon superficielle le développement des compétences (Mentor, 2009). Cette situation est d'autant plus préoccupante que des recherches ont montré que le mentorat pouvait parfois générer des effets négatifs sur le développement des jeunes, notamment lorsque les volontaires se montrent incapables d'instaurer des alliances de travail productives (Rhodes, 2008; Larose, Chaloux, Monaghan, & Tarabulsky, 2010). Les modèles exposés dans cette section insistent grandement sur la nécessité de mieux former les volontaires et des les habiliter à interagir avec les personnes clés du réseau social du mentoré.

La suite de ce chapitre poursuit des visées à la fois empiriques et pragmatiques. D'une part, nous dressons un portrait des recherches qui ont tenté de mettre en lumière les facteurs modérateurs positifs du mentorat (c'est-à-dire les facteurs qui ont la propension d'augmenter les impacts positifs du mentorat sur le développement des jeunes). D'autres part, ces facteurs sont

exposés et commentés selon qu'ils adressent des pratiques pertinentes pour les praticiens (l'intervention, l'encadrement, l'organisation et la gestion).

Il semble opportun avant de poursuivre d'illustrer ici ce que nous entendons par « facteurs modérateurs positifs du mentorat ». Un facteur modérateur positif correspond à une pratique qui a le potentiel d'augmenter les bénéfices qu'entraîne le mentorat sur l'adaptation ou le développement du mentoré. Cette pratique aura directement été expérimentée dans les recherches ou encore constituera une application dont les orientations sont cohérentes avec les évidences empiriques dans le domaine du mentorat. À titre d'exemple, nous avons montré dans une recherche auprès d'étudiants mentorés par des enseignants de collège que des ententes claires sur les objectifs du mentorat et sur les tâches à réaliser tout au long des rencontres (l'alliance de travail) augmentaient les effets de l'exposition au mentorat sur l'ajustement scolaire des mentorés (Larose, Chaloux et al., 2010). Dans cette recherche, l'alliance de travail agit donc comme un facteur modérateur positif du mentorat.

Pratiques modulant l'efficacité du mentorat formel

Bien que le mentorat formel adresse principalement la relation dyadique entre le mentor et le jeune, cette relation se développe dans un système écologique plus vaste et peut donc être influencée par des pratiques qui opèrent en dehors des frontières de la relation. Il est clairement établi que l'efficacité et la viabilité du mentorat dans une école ou une communauté dépendent en bonne partie de la façon dont a été implantée cette mesure et de son acceptation et valorisation par l'ensemble des acteurs (Mentor, 2009). Dans la présente recension, les pratiques sont exposées et commentées selon qu'elles adressent des enjeux pouvant relever du mentor (pratiques d'intervention), des formateurs et conseillers qui accompagnent ces mentors (pratiques d'encadrement), des responsables de programme (pratiques organisationnelles) et des gestionnaires (pratiques institutionnelles).

Pratiques d'intervention

Les pratiques d'intervention sont celles exercées par le mentor dans sa relation avec le mentoré. Elles font référence à 3 composantes : la façon de structurer la relation (temps, fréquence, durée, forme), les contenus et modalités de l'accompagnement (discuter, résoudre des problèmes personnels ou scolaires, participer conjointement à des activités parascolaires) et l'approche du mentor (croyances, attitudes, comportements et style d'intervention).

Pour ce qui est de la structure, on sait que le fait de passer suffisamment de temps en relation, de façon fréquente et sur une longue période sont des conditions essentielles au développement de relations efficaces de mentorat (Spencer, 2007). Les programmes de mentorat s'attendent habituellement de leurs mentors qu'ils s'engagent au moins pour une année, qu'ils rencontrent leurs mentorés au moins une fois par semaine et qu'ils exploitent des moyens multiples pour maintenir le contact (ex. : contacts face-à-face, téléphone, courriels, réseaux sociaux électroniques). Des études ont montré que les relations de mentorat qui durent moins de 3 mois sont associées à des conséquences négatives pour l'estime de soi et le sentiment de compétence du jeune à risque et celles qui se terminent entre 3 et 6 mois n'ont que très peu d'impact sur son développement (Grossman & Rhodes, 2002). D'autres études indiquent même que le fait d'assigner un nouveau mentor au jeune à la suite de l'interruption précoce d'une relation de mentorat n'améliore en rien sa situation (Grossman, Chan, Schwartz, & Rhodes, 2011).

Peut aussi être considérée comme un élément de la structure la forme de mentorat qui est privilégiée par le milieu. Le mentorat individuel en face à face, de groupe et à distance (cybermentorat) sont autant de formes de mentorat qui sont implantées dans les milieux scolaires et communautaires. La littérature actuelle est assez claire quant aux effets positifs du mentorat individuel en face à face sur l'adaptation et le développement des jeunes à risque, mais ne l'est

pas pour les autres formes de mentorat (DuBois & Karcher, 2005). Certains chercheurs avancent que le cybermentorat se prête assez bien à des buts instrumentaux de programme comme informer les jeunes des perspectives d'études et de carrière ou partager des expériences professionnelles, mais présente des défis énormes lorsqu'il s'agit de créer un lien significatif avec un jeune à risque (Sipe, 2005). Notamment, des problèmes de communication, d'interruption de relation et de confidentialité seraient plus fréquents dans cette forme de mentorat (Scandura & Pellegrini, 2007). Par ailleurs, le mentorat de groupe aiderait les jeunes au plan de l'affiliation, mais engendrerait peu d'impact sur l'engagement scolaire et la réussite (Galassi et al., 1997). De plus, le regroupement de jeunes à risque (notamment lorsque ces jeunes présentent des problèmes de comportement) engendrerait une gestion complexe du groupe qui limiterait parfois les progrès individuels de chacun et qui pourrait même, dans certains cas, entraîner une augmentation des problèmes antisociaux de ces jeunes (Dishion, McCord, & Poulin, 1999).

Les contenus et modalités de l'accompagnement constituent la seconde composante des pratiques d'intervention. Plusieurs mentors occupent l'heure hebdomadaire habituelle de rencontre à discuter de différents thèmes de la vie personnelle, sociale, scolaire ou professionnelle du mentoré. Le niveau de structure de ces discussions varie grandement d'une dyade à l'autre et leur contenu est parfois guidé par le calendrier des activités scolaires de l'école. D'autres mentors s'engagent concrètement avec leurs mentorés dans des activités sociales, culturelles, scolaires ou scientifiques telles que visiter un musée, aller au cinéma, participer à une conférence et pratiquer un sport. Dans la majorité des cas, c'est sur une base volontaire que ces activités sont choisies et ce choix est souvent celui du jeune (Hamilton & Hamilton, 1992). D'autres mentors enfin passent une partie de leur temps à tenter de résoudre des problèmes spécifiques exprimés par leurs mentorés tels que des conflits avec un enseignant, des problèmes

d'intégration sociale à l'école, des difficultés à s'organiser et à gérer son temps d'études et des conflits amoureux et familiaux.

Quelques études ont exploré les effets différenciés de ces modes d'interaction sur la qualité de la relation entre le mentor et le mentoré et sur différentes facettes du développement du jeune. Elles arrivent à des conclusions similaires. La participation conjointe du mentor et du mentoré à des activités structurées est un ingrédient important de la qualité de l'accompagnement (Darling, 2005; Karcher, Brown & Elliott, 2004) et, dans certains cas, génère des effets probants sur la motivation et la réussite des jeunes (Larose, Cyrenne et al., 2010). Certains chercheurs avancent même que l'activité structurée constitue le contexte idéal pour construire la relation de confiance essentielle entre le mentor et son mentoré (Darling, 2005). Par ailleurs, la pratique de la résolution de problèmes en mentorat serait associée négativement à la satisfaction des rapports perçue par le mentor (Karcher et al., 2004) ainsi qu'aux effets du mentorat sur la motivation du mentoré, notamment lorsque la résolution porte sur les travaux scolaires de ce dernier (Larose, Cyrenne et al., 2010). La résolution de problèmes est une pratique complexe qui nécessite des connaissances et compétences particulières et son usage par des mentors volontaires peut sans doute engendrer des effets mitigés.

Certains chercheurs sont d'avis que ce ne soit pas tant la structure et les modalités d'accompagnement qui importent, mais plutôt l'approche préconisée par le mentor pour gérer sa relation d'accompagnement. Les recherches qualitatives de Morrow et Styles (1995) ont permis d'identifier deux styles d'intervention du mentor : le style développemental et le style prescriptif. Les mentors qui adoptent le style développemental centrent leur intérêt sur les besoins du mentoré. Ils voient le mentorat comme un lieu privilégié pour faire vivre des expériences et du soutien qui n'existent pas dans l'environnement du mentoré. Ils priorisent l'établissement d'une relation forte, empreinte de confiance et concentrent donc leur énergie à construire cette relation.

La pratique d'activités plaisantes, « pour le plaisir », est davantage valorisée que celle d'activités d'apprentissage, vocationnelles ou de résolution de problèmes. Dans le modèle développemental, les mentors impliquent systématiquement leurs mentorés dans la prise de décision. Ils décident ensemble ce qu'ils souhaitent faire pendant les rencontres et les buts de la relation sont redéfinis au besoin, selon les préférences des jeunes. Les mentors sont donc flexibles, peu directifs et ajustent facilement les plans qu'ils s'étaient fixés au point de départ. L'approche développementale a été associée à une plus grande régularité et satisfaction des rapports ainsi qu'à la longévité de ces rapports (Deutsch & Spencer, 2009).

Pour leur part, les mentors qui adoptent le modèle prescriptif initient leur relation de mentorat avec un objectif en tête, celui de changer le jeune (ex. : améliorer ses performances scolaires, modifier son comportement). Ils perçoivent le mentorat comme un lieu de valorisation d'attitudes et de comportements définis par les adultes et donc par le programme. Dans certains cas, ils s'attendent à ce que le mentoré assume autant de responsabilités qu'eux eu égard au maintien et développement de la relation. Ils résistent généralement à modifier leurs attentes initiales lorsque celles-ci ne correspondent pas à celles du mentoré. Ils occupent principalement leur temps à discuter des moyens que peut prendre le mentoré pour atteindre l'objectif qu'ils ont en tête et qu'ils associent au programme. L'approche prescriptive a été associée à des relations plus problématiques en mentorat (Deutsch & Spencer, 2009).

En complément de la littérature sur l'approche des mentors, différentes recherches ont porté sur les effets (ou liens de prédiction) de certains comportements adoptés par les mentors en cours d'accompagnement. La sensibilité des mentors à la détresse exprimée par les jeunes a été identifiée comme une compétence importante qui prédit le sentiment d'efficacité du mentor en cours d'intervention (Larose, 2011) et les perceptions qu'auront les jeunes accompagnés de leur développement social (Larose, Tarabulsy et al., sous presse). La sensibilité se traduit par l'écoute

active du mentor, son empathie dans la relation et sa reconnaissance des besoins exprimés par le mentoré. D'autres comportements du mentor se sont également avérés de bons indicateurs du développement social, notamment de la qualité des relations avec les enseignants: le soutien à l'autonomie, la capacité de donner des rétroactions utiles et le soutien à la compétence (Larose, Tarabulsy et al., sous presse). En d'autres mots, les mentors qui respectent les points de vue et intérêts du mentoré, donnent du contrôle au mentoré, procurent des informations pertinentes et informatives et renforcent positivement les compétences du mentoré lorsque celui-ci expérimente un événement difficile (par exemple, un échec scolaire) ont plus de chance de voir leurs mentorés tisser ultérieurement des liens positifs avec les enseignants.

Les conditions relationnelles installées en cours de mentorat sont un élément intimement lié à l'approche préconisée par les mentors. Dans une étude auprès de mentors enseignants du collégial, Larose, Chaloux et ses collègues (2010) ont examiné l'effet modérateur de l'alliance de travail construite entre le mentor et l'étudiant sur le profil d'adaptation de l'étudiant à risque. L'alliance de travail a été définie selon trois paramètres : la qualité du lien, les ententes sur les buts à poursuivre en mentorat et les ententes sur les tâches à accomplir en cours d'accompagnement. Les résultats ont montré que la qualité de l'alliance de travail génère des effets positifs sur les compétences scolaires, la participation en classe, la recherche d'aide auprès d'enseignants et la persévérance scolaire de l'étudiant à risque. Par ailleurs, les étudiants dans des dyades où cette alliance n'a pu être construite n'ont pas du tout progressé sur ces dimensions par rapport à des étudiants d'un groupe contrôle qui n'avait pas bénéficié du mentorat. Ces résultats convergent avec d'autres études qui indiquent que des ententes mutuelles, de la confiance et de l'empathie, ainsi qu'une bonne planification des rencontres d'accompagnement (plans de travail, liens avec les rencontres précédentes, bilans), sont nécessaires avant d'espérer voir le mentorat générer des bénéfices pour le mentoré (Rhodes & DuBois, 2008).

En somme, le mentor et les programmes de mentorat doivent s'assurer de rencontrer certains critères de base s'ils souhaitent promouvoir la création de relations de mentorat significatives et générer des effets substantiels sur le développement des jeunes. Ces critères passent par le respect d'éléments structuraux (fréquence hebdomadaire, durée d'au moins 6 mois, principalement en mode individuel), un mode d'interaction et des contenus qui accordent une place importante au partage d'activités en cours d'accompagnement et une approche d'intervention centrée sur le jeune et son développement et caractérisée par de la sensibilité, de la planification, du soutien, de l'encadrement et des ententes claires sur les objectifs et tâches du mentorat.

Pratiques d'encadrement

Les pratiques d'encadrement sont celles exercées ou organisées par le formateur, le superviseur ou la personne mandatée par l'école ou la communauté pour soutenir les mentors. Elles font référence aux pratiques de formation pré-accompagnement ou de formation continue (en cours d'accompagnement) et aux pratiques de supervision.

Les recherches dans le domaine du mentorat ont montré que la participation des mentors à des formations initiales (pré-accompagnement) a des effets positifs sur la qualité et la durée de la relation et sur les sentiments d'efficacité des mentors (DuBois et al., 2002; Larose, 2011). Malheureusement, ces formations offertes par les écoles ou groupes communautaires sont généralement de courte durée (moins de 2 heures) en raison du manque de ressources financières et humaines des institutions. Il a été démontré que les mentors évoluant dans des programmes qui ont des formations de courte durée se sentent moins à l'aise avec la tâche, passent moins de temps avec leurs mentorés et sont moins enclins à maintenir leur relation au-delà d'une année que les mentors exposés à des formations plus longues (Mentor, 2009).

Au-delà du temps de formation, ce qui est abordé pendant ces formations initiales est éminemment important. La fondation MENTOR est un organisme américain à but non lucratif qui a comme mission de « réseauter » les programmes de mentorat communautaires et scolaires aux États-Unis et de les soutenir dans le développement d'outils d'intervention, de recherche et d'évaluation (Mentor, 2009). Sur la base de recension d'écrits empiriques, elle fournit également aux praticiens des listes de pratiques exemplaires. Notamment, elle identifie plusieurs éléments que devraient adresser les programmes de mentorat dans leur formation initiale: les règles et les normes du programme; les attentes et motivations des mentors et leur adéquation avec la visée du programme de mentorat; les rôles et responsabilités des mentors; les phases de développement d'une relation de mentorat; la pratique de l'empathie, de l'authenticité et de la collaboration; les distinctions théoriques entre approches « développementale » et « prescriptive »; les enjeux éthiques pouvant survenir en cours d'accompagnement; les risques d'un arrêt prématuré de la relation et les stratégies pour terminer efficacement une relation de mentorat; et les ressources de soutien disponibles pour les mentors (Mentor, 2009). La fondation MENTOR recommande aussi que les thèmes suivants soient adressés lors des formations initiales lorsque cela est jugé pertinent : les besoins et les processus de développement des jeunes adolescents, les enjeux culturels, de genre et économiques et les défis et facteurs de risque entourant certains événements de vie comme la séparation des parents, l'immigration et les transitions scolaires.

Il est également reconnu que la participation des mentors à des formations continues (en cours d'accompagnement) génère des effets positifs sur le développement et l'adaptation des jeunes à risque (DuBois et al., 2002). La formation continue est vue par les mentors comme un facteur de motivation, une nécessité pour composer avec les difficultés qui surviennent en cours de relation, une assurance d'être soutenu par l'école ou la communauté et une occasion unique d'échanger avec d'autres mentors qui expérimentent des situations similaires (Cannata, 2006). La

formation continue serait en même temps une mesure utile pour le gestionnaire de programme qui doit suivre l'évolution des relations de mentorat et, parfois, gérer le risque de conflit, d'arrêt prématuré d'une relation et de démotivation du jeune ou du mentor. Cependant, ces formations sont rarissimes et peu évaluées et elles sont souvent confondues avec la formation initiale.

Le département de l'éducation des États-Unis propose, dans un guide à l'intention des programmes de mentorat, douze sessions de formations continues dont le contenu peut être adapté selon les objectifs et besoins des programmes (Cannata, 2006). Ce guide outille les mentors à : 1) fixer des limites à leurs interventions; 2) explorer leur identité et les impacts de celle-ci sur la relation; 3) comprendre les enjeux importants de l'adolescence; 4) intervenir efficacement lorsque le jeune expérimente de la victimisation; 5) gérer des situations de crise; 6) communiquer efficacement à différentes phases de la relation et de façon à engager le mentoré dans une démarche de résolution de problèmes; 7) planifier des activités avec le mentoré; 8) aider le mentoré à se fixer des buts à court et à long terme; 9) le soutenir dans ses travaux scolaires; 10) collaborer efficacement avec les parents du mentoré; 11) gérer la question des cadeaux, présents et de l'argent; 12) se préparer à terminer la relation.

La supervision constitue une autre pratique qui relève des formateurs et qui fait partie des pratiques pouvant moduler l'efficacité du mentorat formel (Larose, 2011; Holt et al., 2008). Elle s'exerce généralement sur une base hebdomadaire ou mensuelle et est assumée par des mentors d'expérience, des travailleurs sociaux ou des experts de l'éducation spécialisée. Elle peut s'exercer en individuel ou en petits groupes de 8 à 12 mentors. Ses objectifs sont différents de ceux de la formation continue. La supervision vise habituellement de permettre aux mentors de faire des bilans de ce qu'ils ont fait dans leur relation, de comprendre et résoudre des situations ponctuelles, de partager avec d'autres mentors leurs expériences et de faire part de stratégies qui ont bien fonctionné ou qui n'ont pas donné les résultats escomptés.

Une étude récente a montré que des mentors étudiants qui ont participé à des supervisions de groupe étaient plus enclins à voir leurs sentiments d'efficacité demeurer élevés tout au long de l'accompagnement individualisé (Larose, 2011). Cette même étude suggère que les perceptions d'utilité de la supervision de groupe ont une plus forte incidence sur le sentiment d'efficacité des mentors que leur perception d'utilité de la supervision individuelle. La supervision de groupe offrirait notamment un contexte privilégié d'entraide et de compréhension et ces conditions seraient essentielles pour le maintien du sentiment de compétence du mentor.

La fondation MENTOR (2009) suggère plusieurs pratiques pour la supervision. Elle recommande que les superviseurs soient en contact avec les mentors au moins deux fois le premier mois et une fois par mois ensuite et que des informations sur la durée, fréquence et nature des rencontres soient colligées. Elle propose également que les mentors soient exposés à différentes ressources pouvant faciliter les défis qui peuvent s'imposer dans leur travail d'accompagnement : des avis constructifs de la part des superviseurs; des recherches et écrits vulgarisés en lien avec les défis rencontrés en cours d'accompagnement; des ressources WEB; des mentors d'expérience; une liste d'activités pouvant être pratiquées en dyade; une liste de ressources externes de référence. La fondation MENTOR recommande également que les superviseurs soient en contact régulier avec une personne importante du réseau social de l'élève. Cette personne peut être le parent, le tuteur ou un enseignant. Enfin, la fondation MENTOR insiste sur la nécessité de reconnaître fréquemment le travail et l'engagement des mentors et suggère l'organisation de cérémonies officielles et de rencontres sociales de reconnaissance. À ce sujet, certaines écoles remettent à leurs mentors à la fin de leur participation au programme de mentorat un certificat officiel qui souligne leur engagement et précise le nombre d'heures investi dans l'accompagnement individualisé (Cyrenne, Larose, Garceau, Deschênes & Guay, 2008).

Avant de conclure cette section, précisons que plusieurs programmes de mentorat tiennent aussi des séances de formation (ou d'information) auprès des jeunes et parents ciblés par le programme de mentorat avant que l'accompagnement ne débute (Mentor, 2009). Le contenu de ces séances porte généralement sur les orientations du programme, les rôles et responsabilités du mentor, les rôles et responsabilités de l'élève et les attentes du programme envers les parents. Elles sont l'occasion pour les formateurs de prendre connaissance des attentes et motivations des participants, d'orienter parfois le jumelage mentor-jeune et d'adapter certaines facettes du programme. Aucune recherche n'a cependant mesuré la portée de ces initiatives sur la relation de mentorat.

En somme, les pratiques d'encadrement sont probablement un des éléments moteurs de la qualité des programmes de mentorat. La présence de formation initiale, de formation continue et de supervision nourrit les sentiments de compétence des mentors, enrichit la qualité de l'accompagnement individualisé et augmente les chances que cet accompagnement profite aux jeunes à risque. Le temps de formation et de supervision, la pertinence des contenus de formation eu égard aux activités d'accompagnement, la possibilité d'interagir et d'échanger avec d'autres mentors du programme et avec des experts du mentorat et la reconnaissance de l'engagement des mentors par les directions de programmes sont des pratiques exemplaires à respecter.

Pratiques organisationnelles

Les pratiques organisationnelles sont celles qui relèvent de la gestion immédiate des programmes. Elles concernent le recrutement des jeunes et mentors, le jumelage mentor-jeune, la gestion des relations avec les parents et l'arrimage du programme d'accompagnement avec d'autres programmes de l'école ou de la communauté.

Une des préoccupations dans les activités de gestion des programmes de mentorat est de bien cibler la population des jeunes à risque qui pourra le plus bénéficier de la mesure d'aide. Les

critères d'éligibilité parfois annoncés par les programmes de mentorat sont que le jeune doit provenir d'un milieu défavorisé, d'une famille monoparentale ou dont le noyau est instable, et doit présenter des difficultés scolaires ou sociales qui ont été notées par les enseignants ou autres intervenants de l'école ou de la communauté. Plusieurs programmes n'ont cependant pas de critères d'éligibilité. Ils s'inscrivent dans une philosophie de prévention universelle et laissent aux familles la liberté de juger du besoin d'être jumelé à un mentor. La fondation MENTOR reconnaît cependant que le recrutement doit s'arrimer aux services offerts par le programme d'accompagnement individualisé et aider les familles et jeunes à comprendre ce qu'est le mentorat et ce qu'ils doivent s'attendre d'une relation de mentorat (Mentor, 2009). D'ailleurs, plusieurs programmes expriment clairement leurs attentes aux familles quant à la fréquence attendue des rencontres entre mentors et jeunes et cette pratique génère des résultats positifs sur la qualité de l'accompagnement (DuBois et al., 2002 ; Rhodes, 2008).

Par ailleurs, plusieurs recherches ont examiné les effets différenciés du mentorat en fonction des caractéristiques des jeunes accompagnés. Les bénéfices du mentorat scolaire sur le développement social et le fonctionnement scolaire ne seraient pas de même importance selon le profil relationnel du jeune au moment de débiter sa relation de mentorat (Schwartz, Rhodes, Chan, & Herrera, 2011). Les jeunes qui sont moyennement supportés par leur entourage sont ceux qui tireraient le maximum de bénéfices du mentorat formel. Ils développeraient leurs comportements prosociaux, investiraient plus d'effort en classe, se percevraient plus compétents dans leurs études et afficheraient un rendement scolaire supérieur à des jeunes d'un groupe contrôle. Par ailleurs, les jeunes très vulnérables au plan relationnel (relations non sécurisantes avec leurs parents et problématiques avec leurs pairs et enseignants) de même que ceux percevant beaucoup de support de leur entourage ne profiteraient pas du mentorat, évidemment pour des raisons différentes. Pour les premiers, le mentorat par des volontaires est vu comme insuffisant

pour pallier à des histoires de vie difficiles. Pour les seconds, le mentorat n'apporterait pas de valeur ajoutée au soutien déjà très présent dans leur environnement. Ces conclusions invitent à réfléchir au type de population qui profiterait davantage d'un accompagnement individualisé par des mentors volontaires.

Les bénéfices du mentorat seraient également variables selon le profil scolaire du jeune. Des effets positifs plus marqués ont été observés lorsque le risque du jeune est estimé à partir d'indicateurs scolaires (e.g., de faibles notes au primaire, une fréquence élevée d'absences scolaires) (Randolph & Johnson, 2008; Whiting & Mallory, 2007; Rodriguez-Planas, 2009). D'autres études suggèrent aussi que les garçons affichant de faibles résultats scolaires seraient particulièrement sensibles au mentorat (Whiting & Mallory, 2007), un résultat qui nécessite cependant d'être répliqué. Enfin, certaines études invoquent que le mentorat aide tous les jeunes, mais différemment selon son statut de risque. Par exemple, une étude évaluant un programme combinant l'intervention de pairs leaders à du mentorat par des enseignants a montré que les jeunes à plus haut risque (notes inférieures à 70 ou plus de 8 absences à l'école) ont augmenté leurs habiletés à résister à la pression des pairs pendant la transition vers le secondaire alors que ceux à faible risque ont vu leurs habiletés à se faire des amis s'améliorer (Holt et al., 2008). Par ailleurs, d'autres études suggèrent que les effets du mentorat sont moins prononcés pour les jeunes classés « special education » et pour les jeunes présentant des troubles graves de comportement que pour les jeunes qui n'ont pas ces étiquettes (Morrow-Howell et al., 2009; Rhodes & DuBois, 2008), ce qui laisse croire que la portée du mentorat pourrait être plus limitée lorsque le risque du jeune traduit des difficultés psychologiques et d'apprentissage complexes.

Le recrutement et la sélection des mentors sont également des pratiques importantes qui peuvent influencer la portée du mentorat. Des études ont montré que les mentors qui possèdent des expériences professionnelles dans le domaine de la relation d'aide et dans le domaine du

mentorat ou du tutorat se sentent plus efficaces en cours d'intervention et établissent des relations plus positives avec leurs mentorés (DuBois et al., 2002; Larose, 2011). L'âge et le sexe du mentor ne seraient pas des facteurs déterminants. Dans la pratique, les programmes exemplaires de mentorat s'assurent que les volontaires sont prêts à s'engager dans une relation personnalisée, ont du temps à consacrer aux jeunes et affichent certaines qualités personnelles comme la sensibilité, l'écoute et la flexibilité (Mentor, 2009). Plusieurs programmes invitent les volontaires à compléter une offre de service et à signer des contrats relationnels dans lesquels ils acceptent de s'engager pour au moins une année à raison d'une rencontre par semaine. Certains programmes vont également conduire des entrevues (Smith et al., 2008), s'assurer de l'intégrité personnelle et professionnelle du volontaire et vérifier ses antécédents judiciaires (Mentor, 2009). Enfin, des programmes informent les volontaires des bénéfices, pratiques et défis du mentorat (Mentor, 2009).

Le jumelage mentor-jeune est également une pratique pouvant avoir une incidence sur la qualité de l'accompagnement. Une étude a montré que de permettre au jeune de choisir librement son mentor est associé à des perceptions plus positives du mentorat (Kendall, 2007). La création d'une alliance positive naturelle entre le mentor et le mentoré constitue l'objectif principal du mentorat formel. Cet objectif peut parfois être difficilement atteignable lorsque le jeune a le sentiment que le programme lui a imposé un mentor. Par ailleurs, choisir librement son mentor implique une logistique complexe et des ressources humaines en quantité, ce qui n'est généralement pas le lot de toutes les organisations scolaires ou communautaires. Il importe donc de jumeler jeunes et mentors sur la base de critères qui respecteront le plus possible les processus naturels de sélection et qui maximiseront la qualité du lien qui sera développé ultérieurement.

Les recherches à ce sujet indiquent que de jumeler jeune et mentor en fonction d'intérêts personnels, scolaires et/ou professionnels communs contribue à la qualité de la relation qui sera

ultérieurement développée. Le jumelage en fonction du sexe et de l'origine ethnique peut parfois s'avérer utile lorsque le mentorat poursuit clairement des objectifs « culturels » (Mentor, 2009). Cependant, les recherches sont peu concluantes sur l'effet de ces derniers facteurs de similarités sur la relation. Au-delà de ces critères, l'orientation du jumelage devrait respecter les buts visés par le programme de mentorat. Il est aussi recommandé par la fondation MENTOR que la première séance d'accompagnement individualisé soit étroitement supervisée par un formateur afin de prévenir les mauvais jumelages.

Certains programmes de mentorat procèdent à des jumelages multiples en cours d'année scolaire. Plusieurs raisons peuvent motiver cette pratique : l'arrêt imprévu d'une relation en raison de conflits entre le mentor et le mentoré, le déménagement du volontaire, une démotivation ou un manque de temps de la part du volontaire. Une étude récente a clairement montré les conséquences négatives d'une telle pratique (Grossman et al., 2011). Les jeunes qui ont vécu une interruption de leur relation pendant l'année scolaire ne retirent aucun bénéfice scolaire du mentorat (performance scolaire et présence en classe évaluées par les enseignants) comparativement à ceux qui ont vécu le mentorat avec le même mentor pendant au moins 24 semaines et à des jeunes d'un groupe contrôle. Par ailleurs, ceux qui ont été jumelés à un second mentor suivant une interruption de leur relation en cours d'année scolaire ont présenté le pire profil de fonctionnement scolaire. Ces résultats invitent fortement les programmes de mentorat à investir dans la sélection des mentors, la qualité des formations initiales, les opérations de jumelage et la supervision afin d'éviter de faire vivre des jumelages multiples aux jeunes à risque.

À cet effet, la fondation MENTOR et des chercheurs recommandent différentes pratiques afin de prévenir les effets négatifs associés à la rupture d'une relation (Mentor, 2009; Miller, 2007) : une supervision étroite des relations; une entrevue en début de relation afin d'évaluer la

situation des jeunes accompagnés; la possibilité pour certains jeunes de reconduire la relation au-delà d'une année scolaire; la tenue d'activités de reconnaissance afin de marquer les transitions et de souligner les réussites des jeunes accompagnés; l'utilisation de contrats relationnels et d'une politique écrite qui stipulent les termes de la relation et la fin des engagements.

La gestion des relations avec les parents des jeunes qui participent au mentorat est une pratique qui peut avoir des incidences importantes sur la qualité de l'accompagnement. Les études montrent que les programmes de mentorat qui réussissent à travailler de concert avec les parents génèrent des effets plus probants sur le développement des jeunes à risque (DuBois et al., 2002). De plus, les bienfaits du mentorat seraient notamment expliqués par une amélioration des relations qu'entretient le jeune avec son parent (Rhodes, 2005). Plusieurs pratiques sont encouragées pour impliquer les parents dans le processus d'accompagnement. Certaines pratiques s'exercent avant que le jeune ne soit jumelé à son mentor et d'autres au cours de la relation. Il est recommandé qu'avant le jumelage, les parents soient informés : des buts du programme; du rôle du mentor et en quoi ce rôle diffère de et est complémentaire à celui des parents; des raisons qui ont conduit le programme à inviter leur enfant à participer au programme d'accompagnement ; du profil des mentors qui sont dans le programme ; des règles et politiques du programme ; des mesures de soutien et de sécurité présentes dans le programme ; des phases typiques d'une relation de mentorat ; du rôle et des responsabilités attendus des parents. Il est aussi recommandé de faire un suivi personnalisé à la suite de ces informations. Ce suivi peut se traduire par un contact téléphonique ou encore l'envoi de feuillets d'information ou de guides de programme. D'autres pratiques visant à maintenir l'implication des parents sont proposées en cours d'accompagnement: 1) recueillir les perceptions des parents quant à la participation de leur jeune au mentorat ; communiquer avec eux de différentes façons et fréquemment (par courriel, par le biais de sites WEB) ; leur offrir des services ou les référer lorsqu'ils en manifestent le besoin ;

organiser des activités sociales avec les familles et le personnel du programme ; reconnaître fréquemment l'implication des parents par des mots et lettres de remerciement ; inviter les parents à s'engager comme volontaire.

La gestion d'un programme de mentorat nécessite également de faire le pont avec les autres services offerts au jeune. Les recherches ont montré que si le mentorat est clairement défini comme un service complémentaire à d'autres services (ex. : tutorat disciplinaire, orientation, consultation psychologique) et, dans les faits, est perçu par les jeunes comme une mesure complémentaire, il aura des impacts plus importants pour ce dernier (Rhodes & DuBois, 2008). Aussi, certaines recherches suggèrent des gains plus substantiels pour les jeunes qui ont bénéficié d'une combinaison de services (ex. : mentorat et tutorat) que pour les jeunes qui n'ont été exposés qu'à du mentorat (Hedges & Mania-Farnell, 2002). Il importe donc que les gestionnaires de programme situent clairement les fonctions singulières du mentorat et les besoins que cette mesure cherche à combler et clarifient sa valeur ajoutée eu égard aux autres mesures de soutien offertes par l'école ou la communauté.

Pratiques institutionnelles.

Les pratiques institutionnelles sont celles qui relèvent de la haute direction des organisations scolaires ou communautaires. Elles concernent la vision du programme ainsi que son implantation et évaluation dans le milieu.

Les programmes qui fondent clairement leurs pratiques sur les théories et recherches en mentorat génèreraient des effets plus importants sur le développement des jeunes à risque (DuBois et al., 2002). Plusieurs modèles théoriques ont été proposés dans la littérature afin d'expliquer comment le mentorat enrichit le développement de l'élève (Rhodes, 2005; Keller, 2005; Larose & Tarabulsky, 2005) et trois d'entre eux ont été décrits dans ce chapitre. Lorsque les

programmes s'inspirent de ces cadres d'analyse, ils sont plus portés à générer des bénéfices positifs.

Par ailleurs, les programmes qui ont fait l'objet d'un suivi systématique de leur implantation par leur institution génèrent aussi des effets plus importants sur le développement des jeunes (DuBois et al., 2002). Dans la foulée de ces résultats, la fondation MENTOR (Mentor, 2009) recommande plusieurs pratiques afin d'optimiser le développement, l'implantation et l'évaluation des programmes de mentorat : une précision de la philosophie et des buts visés par le programme; une description claire de la population visée par le programme; une description claire du profil attendu des mentors; des précisions sur la nature, le type et la structure du mentorat offert par le programme (à distance, individuel, en groupe; en lien avec d'autres composantes d'intervention; centré sur la socialisation, la carrière, le soutien scolaire; pratiqué à l'école, en dehors de l'école, dans des lieux déterminés ou variables; programmé sur une session, une année ou plusieurs années); des évaluations qui informent des conditions d'implantation du programme et de la fidélité de la programmation, de la satisfaction des participants et des effets à court et long terme du programme pour les jeunes, les mentors et l'institution; le développement d'un plan financier qui précise les sources de financement (subventions, dons, commandites pour activités spéciales), les dépenses, les investissements et les critères de rentabilité (analyse coûts-bénéfices); une planification stratégique de la promotion qui précise comment rendre visible le programme, informer les jeunes et parents, informer les membres de l'institution et de la communauté.

En somme, les recherches dans le domaine du mentorat permettent d'identifier plusieurs pratiques exemplaires. Il est clairement entendu dans cette littérature que la portée des pratiques d'intervention (celles qui concernent précisément le travail du mentor) est conditionnée par la qualité des pratiques qui gravitent en dehors de la relation d'accompagnement. Les pratiques

d'encadrement des mentors et des relations d'accompagnement, de gestion du programme ainsi que les visées et décisions institutionnelles doivent s'harmoniser aux pratiques d'intervention sans quoi le mentorat pourrait n'avoir que très peu de bénéfices pour ses participants.

Conclusion

Nous terminons cette revue des connaissances par la présentation d'un modèle systémique du mentorat formel qui traduit l'organisation logique des pratiques recensées dans la section précédente (voir Figure 2). La relation de mentorat formel est vue comme une composante d'un système qui interpelle tous les acteurs de l'institution scolaire ou communautaire (le gestionnaire, le responsable de programme, le formateur, le volontaire, le jeune et le parent). Pour qu'un programme atteigne ses objectifs, tous les acteurs doivent partager la même vision du mentorat, sentir qu'ils font partie d'un même ensemble et déployer les bonnes pratiques. Le modèle insiste sur trois caractéristiques. La première caractéristique est la *consistance des pratiques*. Plus les intervenants adhèrent aux pratiques exemplaires et les mettent à exécution, plus les pratiques seront consistantes. Il est donc nécessaire d'enseigner les pratiques exemplaires à tous les acteurs du système. Un directeur qui souhaite implanter un programme de mentorat dans son école doit connaître la portée des différentes pratiques et exercer le plus efficacement possible celles dont il a la responsabilité. Par ailleurs, il doit aussi s'assurer de mettre en place toutes les ressources de formation nécessaires pour que les autres acteurs exercent efficacement les pratiques qui leur reviennent. La deuxième caractéristique est la *cohérence des pratiques*. Cette cohérence existe à l'intérieur de chaque sous-système (ou famille de pratiques), mais également entre les sous-systèmes. Un programme de mentorat ne pourra survivre ou atteindre ses objectifs si ses pratiques ne sont pas arrimées entre elles ou si des forces négatives externes nuisent au déploiement de certaines pratiques. Les meilleurs volontaires aideront peu les jeunes à risque si la direction de l'école ou de l'organisme communautaire croit peu à la philosophie et à la pertinence

de l'intervention ou si les besoins des jeunes accompagnés s'arriment difficilement à l'offre de service. De la même façon, une directrice qui adhère fortement aux vertus du mentorat formel ne verra pas ses jeunes profiter du programme si les volontaires qui œuvrent dans le programme ont été mal sélectionnés ou supervisés en cours d'accompagnement. La cohérence existe entre tous les niveaux de pratiques et c'est à la direction que revient la responsabilité d'harmoniser les liens entre ces niveaux. Enfin, la troisième caractéristique est la *stabilité des pratiques*. Un programme de mentorat sera efficace dans la mesure où les pratiques mises en place perdurent au-delà de l'expérimentation ou des premières années d'implantation. Il est donc important d'assurer une bonne planification des besoins et des ressources et de tenter d'impliquer les différents acteurs sur du long terme plutôt que du court terme.

Figure 1. Le Modèle Socio-motivationnel du Mentorat (Larose et Tarabulsy, 2005)

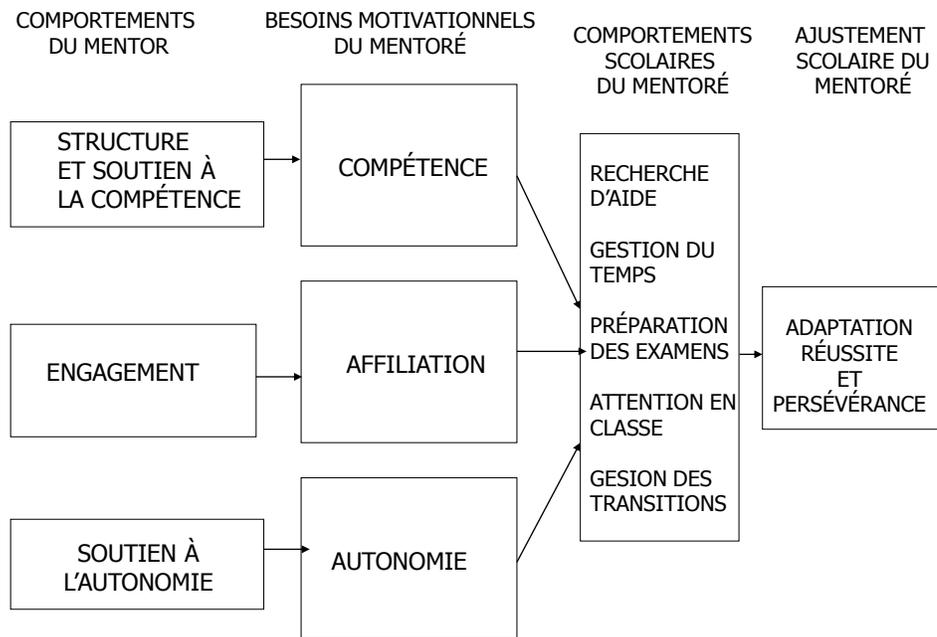
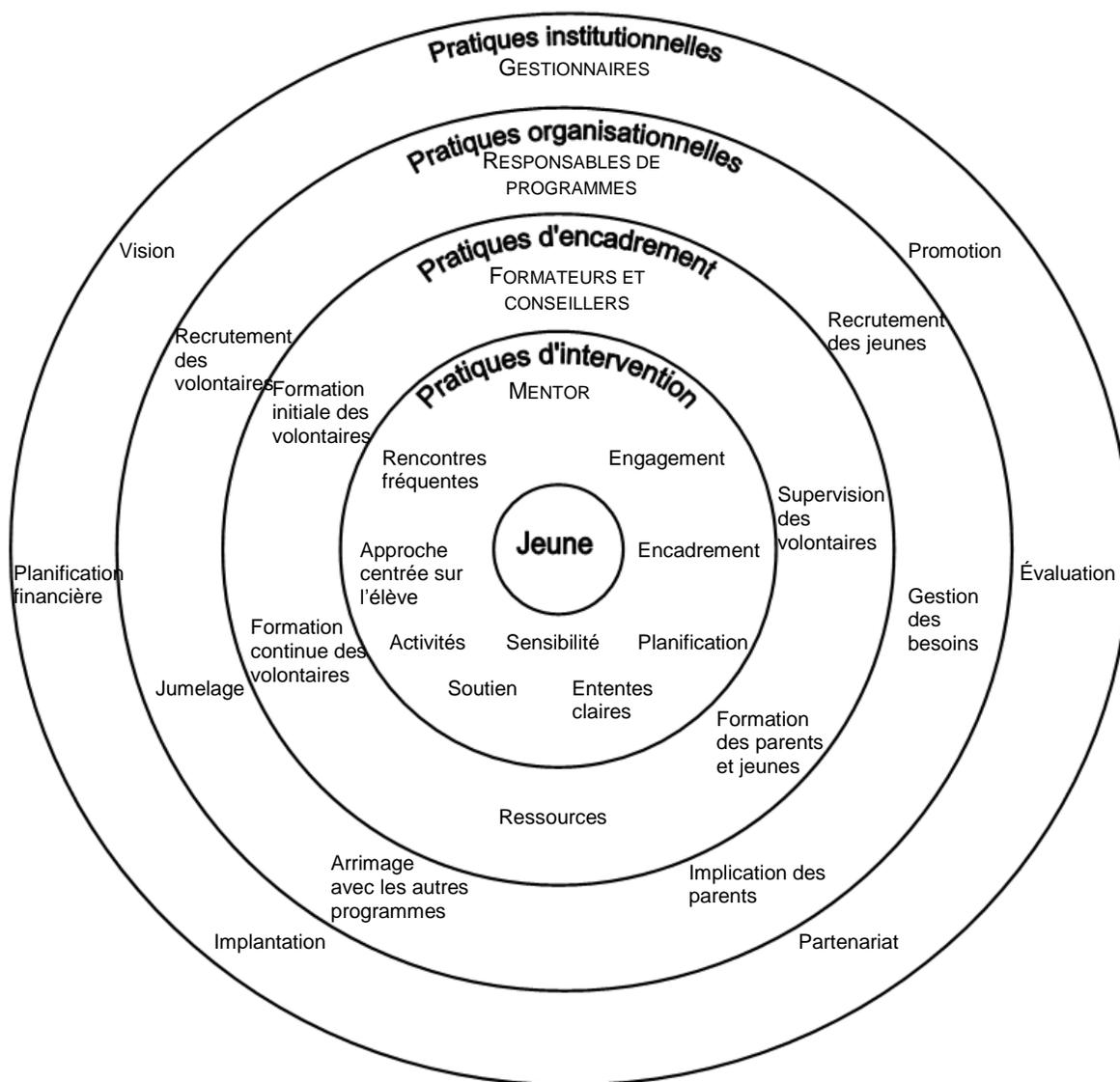


Figure 2. Modèle systémique du mentorat formel



CONSISTANCE COHÉRENCE STABILITÉ

Références

- Barton-Arwood, S., Jolivet, K., & Massey, N.G. (2000). Mentoring with elementary-age students. *Intervention in School and Clinic, 36*, 36-39.
- Blinn-Pike, L. (2007). The benefits associated with youth mentoring relationships. Dans T.D. Allen & L.T. Eby (Dir.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspective approach* (pp. 165-187). Malden: Blackwell Publishing.
- Campbell, C.D. (2007). Best practices for student-faculty mentoring programs. Dans T. D. Allen & L. Eby (Dir.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*, (pp. 325-343). Malden: Blackwell Publishing.
- Cannata, A. (2006). *Ongoing training for mentors, Twelve interactive sessions for U.S. department of education mentoring programs*, Mentoring Resource Center, U.S. Department of Education, Office of Safe and Drug-Free Schools.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences (2nd ed.)* New York: Academic Press.
- Cyrenne, D., Larose, S. Garceau, O., Deschênes, C., & Guay, F. (2008). Avoir les étudiants (es) de sciences de la nature dans notre MIREs. *Pédagogie Collégiale, 21*, 4-8.
- Darling, N. (2005). Mentoring adolescents. Dans D.L. DuBois & M.J. Karcher (Dir.) *Handbook of youth mentoring* (pp.177-190). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deutsch, N.L. & Spencer, R. (2009). Capturing the magic: Assessing the quality of youth mentoring relationships, Dans N. Yohalem, R.C. Granger & K.J. Pittman (Dir.), *Defining and measuring quality in youth programs and classrooms. New Directions for Youth Development: Theory, practice, research* (pp. 47-70). San Francisco: Jossey-Bass.

Dishion, T. J., McCord, J., & Poulin, F. (1999) When interventions harm. Peer groups and problem behavior. *American Psychologist*, 54, 755–764.

DuBois, D.L., & Karcher, M.J. (2005). *Handbook of youth mentoring*. Thousand Oaks: Sage Publications.

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

DuBois, D. L. (2007). Effectiveness of mentoring program practices. Dans J. E. Rhodes (Dir.), *Research in Action Series* (Issue 2, pp. 1-15). Alexandria, VA: MENTOR/National Mentoring Partnership.

Eby, L.T., Rhodes, J.E., & Allen, T.D. (2007). Definition and evolution of mentoring. Dans T.D. Allen & L.T. Eby (Dir.) *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*, (pp. 7-20), Malden: Blackwell Publishing.

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

Grossman, J.B. (1998). *Contemporary issues in mentoring*. Philadelphia: Public/Private Ventures. Repéré à <http://www.bbbspittsburgh.org/files/resources/issuesinmentoring.98.pdf>

Grossman, J.B., Chan, C.S., Schwartz, S.E.O., & Rhodes, J.E. (2011). The test of time in school-based mentoring: The role of relationship duration and re-matching on academic outcomes, *American Journal of Community Psychology*, Online First 6 avril 2011, Repéré à <http://www.springerlink.com/content/740220u17u712787/>

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

Hamilton, S.F. & Hamilton, M.A. (1992). Mentoring programs: Promise and paradox. *Phi Delta Kappan*, 73, 546-550.

Hedges, K., & Mania-Farnell, B. (2002). Mentoring students in an introductory science course: Improvements in grades and course retention. *Journal of College Science Teaching*, 32, 194-198.

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

Jekielek, S., Moore, K.A., & Hair, E.C. (2002). *Mentoring programs and youth development: A synthesis*. Washington, DC: Child Trends, Inc. Repéré à <http://www.inpathways.net/MentoringSynthesisFINAL2.6.02Jan.pdf>

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

Karcher, M. J. (2008). The Study of Mentoring in the Learning Environment (SMILE): A randomized evaluation of the effectiveness of school-based mentoring. *Prevention Science*, 9, 99-113.

Karcher, M.J., Brown, B.B., & Elliott, D.W. (2004). Enlisting peers in developmental interventions: Principles and practices. Dans S.F. Hamilton & M.A. Hamilton (Dir.) *The youth development handbook: coming of age in American communities* (pp. 193-215). Thousand Oaks, Sage Publication.

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

Kendall, D.L. (2007). *Does choice matter? The impact of allowing proteges to select their own mentors* (Doctoral dissertation), University of Central Florida, United States - Florida. Accessible par ProQuest Dissertations and Theses (AAT 3276369).

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

Larose, S., Tarabulsy, G., Harvey, M., Guay, F., Deschênes, C., Cyrenne, D., & Garceau, O. (sous presse). Impact of a college student academic mentoring program on perceived parental and teacher educational involvement, *Journal of Applied Social Psychology*.

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

Larose, S., Cyrenne, D., Garceau, O., Brodeur, P., & Tarabulsy, G. (2010). The structure of effective academic mentoring in late adolescence, Dans M. Karcher & M. Nakkula (Dir.) *Special issue: Play, talk, learn: Promising practices in youth mentoring, New Directions for Youth Development*, (p. 123-140), New York, Wiley Periodicals.

Larose, S. (2011, soumis). Trajectories of mentors' self-efficacy during an academic mentoring experience: What they look like and what are their personal and contextual determinants? *Journal of College Student Development*.

Larose, S., & Tarabulsy, G. (2005). Academically at-risk students. Dans D.L. DuBois and M.J. Karcher (Dir.). *Handbook of Youth Mentoring*. (pp. 440-453). Thousand Oaks : Sage Publications.

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

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

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

Morrow, K.V. & Styles, M.B. (1995). *Building relationships with youth in program setting: A study of Big Brother/Big Sisters*. Philadelphia: Public/Private Ventures.

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

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

Rhodes, J.E. (2008). Improving youth mentoring interventions through research-based practice. *American Journal of Community Psychology*, 41, 35–42.

Rhodes, J. (2009). Giving mentoring research away: Toward a better alignment of research and practice. *Journal of Intergenerational Relationships*, 17, 145-187.

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

Scandura, T.A., & Pellegrini, E.K. (2007). Workplace mentoring : Theoretical approaches and methodological issues. Dans T. D. Allen & L. Eby (Dir.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*, (pp. 325-343). Malden: Blackwell Publishing.

Schwartz, S.E.O., Rhodes, J.E., Chan, C.S., & Herrera, C. (2011). The impact of school-based mentoring on youths with different relational profiles. *Developmental Psychology, 47*, 450-462.

Sinclair, M.F., Christenson, S.L., & Thurlow, M.L. (2005). Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioural disabilities, *Exceptional Children, 71*, 465-482.

Sipe, C.L. (2005). Toward a typology of mentoring. Dans D.L. DuBois & M.J. Karcher (Dir.) *Handbook of youth mentoring* (pp.177-190). Thousand Oaks: Sage Publications.

Slicker, E.K. & Palmer, D.J. (1993). Mentoring at-risk high school students: Evaluation of a school-based program. *School Counselor, 40*, 327-334.

Smith, S., Harvey, M., Drouin, D., Cyrenne, D., Garceau, O., Marchand, P., & Larose, S. (2008). *Guide d'implantation et de gestion du programme MIREs*. Québec : Université Laval.

Spencer, R. (2007). Naturally occurring mentoring relationships involving youth, Dans T. D. Allen & L. Eby (Dir.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*, (pp. 325-343). Malden: Blackwell Publishing.

Tierney, J.P., & Branch, A.Y. (1992) *College students as mentors for at-risk youth, A study of six campus partners in learning programs*. Philadelphia: Public/Private Ventures.

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

Vygotsky, L.S. (1998). The collected works of L.S. Vygotsky, vol. 5 (R.W. Rieber, ed.). New York: Plenum Press.

Whiting, M.A., & Mallory, J.E. (2007). A longitudinal study to determine the effects of mentoring on middle school youngsters by nursing and other college students. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 20*, 197-208.