

INJEP NOTES & RAPPORTS

■ **Avril 2024**
■ INJEPR-2024/04

Le mentorat pour les enfants et les jeunes en France et à l'international

Revue de littérature

ÉTUDES ET RECHERCHE

■ Emily LOPEZ PUYOL, postdoctorante, MESOPOLHIS,
Aix-Marseille Université, CNRS, Sciences Po Aix

Le mentorat pour les enfants et les jeunes en France et à l'international

Revue de littérature

Emily Lopez Puyol, postdoctorante

MESOPOLHIS, Aix-Marseille Université, CNRS, Sciences Po Aix

Pour citer ce document

Lopez Puyol E., 2024, *Le mentorat pour les enfants et les jeunes en France et à l'international*. *Revue de littérature*, INJEP Notes & rapports

Table des matières

SYNTHÈSE	5
INTRODUCTION	17
1. TYPOLOGIE DES FORMES D'ACCOMPAGNEMENT DES JEUNES EN FRANCE ET À L'INTERNATIONAL	19
1.1 Le tutorat	19
1.2 Le coaching	20
1.3 Le parrainage	21
1.4 Le mentorat	22
Quelques repères historiques et contextuels sur le développement des programmes de mentorat destinés aux jeunes	22
Les acteurs institutionnels du mentorat	25
Les différents formats de mentorat destinés aux jeunes	26
Le mentorat formel et informel	26
Les modalités relationnelles du mentorat	27
2. LES EFFETS DU MENTORAT SUR LES JEUNES	31
2.1 Les études sur le mentorat formel et informel	32
Le mentorat informel : des effets majoritairement positifs, mais peu étudiés et difficiles à évaluer	32
L'étude du mentorat formel : des analyses majoritairement quantitatives	33
Les méta-analyses sur le mentorat formel : une mise en lumière d'effets modérés	33
Le mentorat et l'estime de soi, l'amélioration des relations sociales, et la prévention dans l'usage de drogues : les points forts des résultats des enquêtes quantitatives.	36
Des résultats contradictoires : des études quantitatives qui révèlent des effets non significatifs	37
Éclairer les effets concrets du mentorat : les apports empiriques des enquêtes qualitatives	38
2.2 Les études sur le mentorat de groupe et le mentorat entre pairs	42
Le mentorat de groupe : une définition non consensuelle, des effets positifs quant au sentiment d'appartenance	42
Le mentorat entre pairs et le <i>cross-age mentoring</i> : des effets contrastés, mais potentiellement plus significatifs	43
2.3 La durée et la qualité de la relation : des éléments déterminants pour le bon déroulement du mentorat	44
Les activités réalisées dans le cadre du mentorat	46
Analyser les motifs de rupture des relations de mentorat	48
Les éventuels effets contreproductifs du mentorat	50
3. ANALYSER LA PLACE DES MENTOR·ES ET DES FAMILLES DANS LE CADRE DU MENTORAT	53
3.1 Regarder le mentorat du point de vue des mentor·es	53
Motivations, coûts et bénéfices de la participation à des programmes de mentorat	53
Satisfaction et engagement des mentor·es dans la relation de mentorat	54
3.2 Regarder le mentorat du point de vue des familles des jeunes mentoré·es	56
Des familles potentiellement éloignées des normes scolaires	56
Les études sur l'intégration des familles dans les dispositifs de mentorat : des résultats divergents	57
La relation parent-enfant : un élément central dans la relation mentorale ?	58
Formes d'implication parentale dans les programmes de mentorat et interactions avec les mentores	59

4. LES BONNES PRATIQUES DU MENTORAT	61
4.1 Pratiques de recrutement et sélection des mentor·es et des mentoré·es	61
4.2 Pratiques de formation des mentor·es	63
4.3 Pratiques d'appariement et suivi du binôme	64
4.4 L'importance de la clôture de la relation de mentorat	65
CONCLUSION	67
BIBLIOGRAPHIE	69

SYNTHÈSE

1. Introduction

En 2023, le mentorat est désigné comme Grande cause nationale en France, ce qui se traduit par un accroissement du soutien de la puissance publique en faveur des programmes dits d'égalité des chances. Cette désignation fait suite au lancement du dispositif « 1 jeune, 1 mentor », qui s'inscrit dans l'initiative interministérielle « 1 jeune 1 solution » lancée en 2020. L'émergence de dispositifs d'accompagnement destinés aux jeunes n'est pourtant pas récente, elle répond à une conception de l'accompagnement en tant que « nouvelle norme d'intervention », qui émerge dans le champ des politiques publiques au milieu des années 1990 (Bier, 2011). En milieu scolaire, l'essor de dispositifs d'accompagnement scolaire (Barrère, 2013) s'est accompagné de processus d'externalisation (Moignard, Rubi, 2013), où la prise en charge d'une partie des élèves a été confiée à des acteurs intervenant en dehors du cadre scolaire (Glasman, 2001).

Mais qu'est-ce qu'on entend par accompagnement ? Si la notion apparaît tant changeante dans ses significations que large dans ses usages (Paul, 2009), elle peut être définie néanmoins comme une « structure intermédiaire qui permet aux individus de découvrir comment devenir autonomes par le biais d'une relation temporaire avec un accompagnant [...] » (Verzat, 2021, p. 39). Les pratiques d'accompagnement sont très diverses, et regroupent des méthodes telles que le *coaching*, le *counselling*, le tutorat, le mentorat, le compagnonnage, le *sponsoring* ou le parrainage (Paul, 2021). Ces différents concepts présentent des frontières floues et sont parfois utilisés de manière interchangeable.

Dans le contexte français, le plan « 1 jeune, 1 mentor » a contribué à populariser l'utilisation du terme mentorat dans le domaine des politiques éducatives et de jeunesse. Néanmoins, malgré le rôle central que joue le mentorat dans différentes initiatives à destination des jeunes, il reste relativement peu exploré sur le plan scientifique dans les publications en langue française. Les études sur le sujet se sont principalement concentrées sur le mentorat dans un contexte professionnel (Bach Ouerdian *et al.*, 2018 ; Baudrit, 2011 ; De Rosis *et al.*, 2021 ; Houde, 2008 ; St-Jean, Agy, 2013 ; Tamayo Marin, 2008). Les recherches les plus proches ont porté sur des dispositifs similaires au mentorat, tels que le tutorat des élèves en éducation prioritaire au sein des politiques d'ouverture sociale des grandes écoles (Allouch, Zanten, 2008 ; Ly *et al.*, 2020) et les programmes d'égalité des chances portés par le secteur associatif (Lopez Puyol, 2023 ; Pavie, 2022).

À l'opposé, la littérature anglophone sur le mentorat en tant que méthode d'accompagnement des jeunes est considérablement développée. Les recherches sur le sujet se sont principalement déployées en Amérique du Nord, dans le domaine de la psychologie, et reposent largement sur des approches quantitatives. Ainsi, l'un des principaux objectifs de cette revue de littérature est d'examiner les travaux existants sur le mentorat des jeunes à un niveau international, en fournissant des références scientifiques sur la question. Ce travail vise également à présenter les bonnes pratiques du mentorat, en s'appuyant sur les enseignements tirés de publications

scientifiques et de rapports anglophones destinés à outiller les structures qui portent les programmes de mentorat. Dans cette synthèse de la revue de littérature, nous commencerons par examiner l'origine et l'évolution des programmes de mentorat, ainsi que la typologie des différents formats de mentorat. Ensuite, nous explorerons les résultats des enquêtes quantitatives et qualitatives concernant les effets de ces programmes sur les jeunes. La troisième partie se concentrera sur le rôle des mentors et des familles des jeunes dans le cadre du mentorat. Enfin, dans la quatrième partie, nous analyserons les bonnes pratiques en matière de mentorat.

2. Le mentorat : définition, évolution et typologie d'une pratique en fort développement

Définition et émergence des programmes de mentorat pour les jeunes

Le terme de mentorat tire son origine étymologique et sa signification symbolique de l'épopée grecque de l'Odyssée, quand Ulysse charge son ami Mentor de l'éducation de son fils Télémaque à son départ pour Troie. Le mentorat reflète l'idée d'une « relation transitionnelle » (Houde, 2008) qui perdure sur le long terme et combine « transmission et protection » (Geindre, Deschamps, 2014). Bien que les pratiques et les définitions du mentorat soient larges et pas toujours consensuelles (Bogat, Redner, 1985), les programmes de mentorat destinés aux jeunes ont souvent pour objectif de leur offrir un soutien social avec des directives limitées (Karcher, 2009).

Les programmes de mentorat destinés aux jeunes trouvent leurs racines au début du xx^e siècle aux États-Unis, émergeant dans le contexte de réformes politiques et d'industrialisation de l'ère progressiste (Baker, Maguire, 2005). Toutefois, son développement significatif a eu lieu à la fin des années 1980 (Preston *et al.*, 2018), appuyé tant par des organisations philanthropiques que par les gouvernements de George Bush et Bill Clinton, dans une stratégie de substitution à certaines politiques de redistribution (Prieto-Flores, Feu Gelis, 2018). Dans les années 2000, l'expansion des programmes de mentorat destinés aux jeunes est renforcée aux États-Unis par le soutien de diverses agences gouvernementales. Ces dernières financent des programmes de mentorat visant des objectifs variés, englobant l'éducation, la justice des mineures et la santé publique (DuBois *et al.*, 2011).

Dans d'autres pays tels que le Canada, le Royaume-Uni, l'Australie, la Nouvelle-Zélande ou Israël, les programmes de mentorat ont également pris de l'ampleur à partir des années 1980 et 1990 (Goldner, Scharf, 2013). Ce phénomène international est influencé par des facteurs tels que le transfert de responsabilités sociales de l'État vers des organisations à but non lucratif, des bénévoles et des entreprises privées, ainsi que l'augmentation de l'engagement bénévole des classes moyennes (*ibid.*). Dans le contexte européen, entre 2007 et 2017, on observe une expansion significative des programmes de mentorat, en parallèle des mesures d'austérité adoptées par les gouvernements en réponse à la crise économique (Prieto-Flores, Feu Gelis, 2018). Le développement significatif des programmes de mentorat en Europe continentale peut également être attribué à l'arrivée de populations migrantes (Preston *et al.*, 2018), et à la nécessité

de les accompagner, en particulier vers l'emploi (Cuyper *et al.*, 2019 ; Petrovic, 2015). Tant dans leur financement que leur gestion, les programmes de mentorat rassemblent divers acteurs institutionnels, comme les gouvernements, les organisations à but non lucratif, les établissements scolaires et les entreprises privées.

Les différents types de mentorat

Le mentorat peut se diviser en deux catégories principales : le mentorat formel et le mentorat informel. Le mentorat formel est majoritairement organisé et supervisé par des organisations à but non lucratif et il peut prendre place dans des contextes communautaires¹ ou scolaires. Les programmes de mentorat formel consistent à jumeler des adultes volontaires avec des jeunes afin d'offrir à ces dernier-es un accompagnement qui répond à leurs besoins à la fois pratiques et développementaux (Larose, 2012). Les programmes de mentorat formel cherchent ainsi à fournir aux jeunes un « facteur de protection clé » à travers la mise en relation avec un-e mentor-e (Herrera *et al.*, 2011). Les rencontres entre mentor-es et mentoré-es ont généralement lieu en personne, mais peuvent également se dérouler en ligne (*e-mentoring*).

Le mentorat informel, également appelé mentorat naturel, se produit spontanément dans le réseau social des jeunes en dehors de tout programme de mentorat formel. Il implique des adultes qui font partie du cercle social du ou de la jeune, tels que des membres de la famille élargie, des voisins-es ou des enseignant-es, qui offrent du soutien et des conseils. Les recherches consacrées au mentorat informel mettent en évidence des effets majoritairement bénéfiques, cependant, ces études sont confrontées à des défis méthodologiques en raison du manque de critères clairement définis pour évaluer ce type d'accompagnement. Pour tirer parti des avantages du mentorat informel et les intégrer dans des programmes de mentorat formel, une approche récente appelée le « mentorat à l'initiative des jeunes » (*youth initiated mentoring*) a émergé. Dans ce modèle, les jeunes sélectionnent des adultes de leur réseau social existant pour devenir leurs mentor-es au sein de programmes de mentorat officiels.

Bien que moins fréquent, il est possible d'observer du mentorat entre pairs, que ce soit entre des individus du même âge ou d'âges différents, mais aussi au sein de groupes. Afin de récapituler les différentes catégories de mentorat, le tableau ci-après présente les caractéristiques majeures des principaux types de mentorat :

¹ Le mentorat communautaire peut être défini comme une activité qui « implique des bénévoles au sein d'une communauté donnée (un quartier local ou bien une communauté d'intérêt ou d'identité) qui fournissent un soutien sous forme de mentorat à des personnes de la même communauté » (Herrington, Banks, 2013, p. 2). Ce type de mentorat est notamment considéré comme une forme de mentorat entre pairs car les mentor-es « ont des antécédents ou des contextes communautaires similaires à ceux des mentoré-es qui participent » (2013, p. 2). Notre traduction.

LES PRINCIPALES FORMES DE MENTORAT DESTINÉES AUX JEUNES

TYPE DE MENTORAT	TYPE DE RELATION	ENCADREMENT	MODALITÉS
MENTORAT FORMEL	RELATION INDIVIDUELLE (ONE-TO-ONE MENTORING)	FORMEL (COMMUNITY-BASED OU SCHOOL-BASED MENTORING)	PRÉSENTIEL OU EN LIGNE
MENTORAT INFORMEL	RELATION INDIVIDUELLE	INFORMEL	MAJORITAIREMENT EN PRÉSENTIEL
MENTORAT INITIÉ PAR LES JEUNES	RELATION INDIVIDUELLE	RELATION INFORMELLE QUI SE FORMALISE	MAJORITAIREMENT EN PRÉSENTIEL
MENTORAT DE GROUPE	RELATION EN GROUPE	FORMEL	PRÉSENTIEL OU EN LIGNE
MENTORAT ENTRE PAIRS	RELATION EN GROUPE OU INDIVIDUELLE (MÊME ÂGE OU INTER-ÂGE)	FORMEL ET INFORMEL	MAJORITAIREMENT EN PRÉSENTIEL
MENTORAT ÉLECTRONIQUE	RELATION EN GROUPE OU INDIVIDUELLE	FORMEL	EN LIGNE

Source : E. Lopez Puyol, 2024.

3. Les effets du mentorat formel pour les jeunes : ce que disent les enquêtes quantitatives et qualitatives

Le mentorat formel a principalement été évalué par le biais d'enquêtes quantitatives, notamment des essais randomisés contrôlés, une méthode qui permet d'évaluer l'impact d'un programme en sélectionnant aléatoirement un groupe de personnes qui bénéficient de l'intervention du programme (groupe expérimental) et un groupe de comparaison qui n'en bénéficie pas (groupe témoin). Ces enquêtes ont ensuite été synthétisées dans le cadre de méta-analyses, une démarche scientifique qui consiste à regrouper, étudier et synthétiser les résultats de plusieurs études individuelles sur un même sujet. Plus récemment, des enquêtes qualitatives ou qui utilisent des méthodes mixtes sont venues éclairer les apports concrets du mentorat dans la vie quotidienne des jeunes et des enfants mentoré·es.

Les méta-analyses : une mise en lumière d'effets modérés

Les méta-analyses qui examinent l'impact du mentorat sur les jeunes présentent un tableau nuancé de son efficacité. Certaines études, telles que celles menées par David DuBois et ses collègues (2011) ainsi que celles de Elizabeth Raposa *et al.* (2019) mettent en avant des effets limités des programmes de mentorat sur les jeunes. D'autres études, comme celle de Sarah Wood et Evan Mayo-Wilson (2012), concluent à des effets très limités, voire non significatifs, sur les performances académiques et le comportement des jeunes. Dans ce contexte, Elizabeth Raposa

et ses collègues ont réalisé une analyse approfondie d'un grand nombre d'études sur le mentorat afin de synthétiser la taille de l'effet de ces programmes. La taille de l'effet est une mesure statistique qui permet d'évaluer l'importance ou l'ampleur d'un effet en termes pratiques (Kirk, 1996). Concrètement, cette mesure quantifie la différence ou l'impact observés entre deux groupes ou conditions dans une étude, ce qui permet de déterminer si cette différence est statistiquement significative. Ainsi, la taille de l'effet permet d'évaluer à quel point le mentorat, en tant qu'intervention, a un effet sur les résultats mesurés chez les jeunes.

La synthèse de ces différentes études sur le mentorat révèle des effets qui se situent autour de 0.21 (Raposa *et al.*, 2019). Il est important de noter que dans une analyse traditionnelle, comme celle proposée par le statisticien étatsunien Jacob Cohen², les effets du mentorat apparaissent comme étant de faible ampleur, car selon les normes conventionnelles, un coefficient de 0.50 est considéré comme un effet moyen ou modéré, et 0.80 comme un effet fort. Face à cette interprétation, Elizabeth Raposa et ses co-auteur-trices (2019) proposent de prendre comme référence des méta-analyses portant sur des programmes de prévention destinés aux jeunes, qui présentent des résultats similaires à ceux du mentorat et dont les effets sont considérés comme moyens ou modérés. Cette démarche permet d'établir une comparaison pertinente, en reconnaissant que les effets du mentorat peuvent être interprétés de manière similaire à ceux des programmes de prévention, compte tenu du contexte spécifique des interventions destinées aux jeunes. En appliquant cette même interprétation aux programmes de mentorat, il est possible de considérer leurs résultats comme moyens ou modérés.

Effets bénéfiques ou non significatifs ? Les résultats contradictoires dans les enquêtes quantitatives sur le mentorat

Tout comme les méta-analyses, les méthodes quantitatives comme les essais randomisés contrôlés sont couramment employées pour évaluer les programmes de mentorat. Dans la littérature sur ce sujet, nous retrouvons des résultats contradictoires quant à l'évaluation du mentorat.

Certains travaux soulignent que le mentorat peut avoir des effets bénéfiques, tels que l'amélioration des relations sociales des jeunes ou une conscientisation face à la consommation de drogues (Dolan *et al.*, 2011 ; Kuperminc *et al.*, 2011). D'autres révèlent de manière cohérente un impact positif du mentorat sur l'estime de soi (Kuperminc *et al.*, 2011 ; Marino *et al.*, 2019). Cependant, l'amélioration de l'estime de soi chez les jeunes accompagnés n'est pas systématiquement associée à des améliorations dans le domaine scolaire (Marino *et al.*, 2019). En revanche, une étude portant sur un programme de mentorat destiné à des enfants âgés de 5 à 11 ans, souligne que le mentorat n'aurait pas d'effets positifs sur le comportement ou le bien-être émotionnel des enfants (Axford *et al.*, 2021). Une étude précédente avait par ailleurs souligné que les effets du mentorat n'étaient pas significatifs pour les jeunes sur le long terme (Rodríguez-Planas, 2012).

Les résultats et analyses contradictoires que nous observons dans le domaine de la recherche sur les programmes de mentorat, du point de vue quantitatif, soulèvent diverses interrogations. D'une part, il convient de souligner que l'âge des jeunes bénéficiant du mentorat est peu pris en compte dans ces études. Or, nous savons par une étude publiée en 2017 (Kupersmidt *et al.*) que le mentorat

² Voir Cohen J., 1988, *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2e éd., Erlbaum.

semble être plus efficace pour les élèves du primaire, en fin de cycle élémentaire, en raison de la nature potentiellement moins étroite et durable des relations de mentorat avec les adolescent·es. Nous constatons ainsi que la plupart des recherches consacrées au mentorat examinent les effets des programmes sur une tranche d'âge relativement large et la question de l'âge des jeunes mentoré·es n'est pas véritablement analysée. Dans ce contexte, les études qualitatives permettent de mieux comprendre les dynamiques en jeu au sein des relations mentoraies.

Éclairer les effets concrets du mentorat : les apports empiriques des enquêtes qualitatives

Les études qui mobilisent une approche qualitative ou des méthodes mixtes – beaucoup moins nombreuses – nous permettent de mieux saisir des détails significatifs concernant le contexte de mise en place du programme de mentorat ainsi que l'expérience vécue par les jeunes mentoré·es. Ces enquêtes mettent plus souvent en lumière des effets positifs sur les jeunes mentoré·es, notamment auprès de publics spécifiques comme les mineurs non accompagnés et des jeunes en situation de handicap.

Une étude portant sur le programme Big Brothers Big Sisters en Irlande (Brady *et al.*, 2017) a montré que les relations étroites de mentorat pouvaient apporter aux jeunes un soutien émotionnel important qu'ils et elles étaient susceptibles d'utiliser soit dans leur vie quotidienne soit dans des moments difficiles. Une étude sur un programme de mentorat initié par les jeunes (*youth initiated mentoring*) a montré que les relations mentoraies pouvaient contribuer à améliorer la réussite scolaire et professionnelles des jeunes. Ces relations étaient plus susceptibles de continuer dans la durée lorsque les jeunes choisissaient eux et elles-mêmes les mentor·es (plutôt qu'avec l'aide de leurs parents ou du personnel du programme) [Schwartz *et al.*, 2013].

De plus, des études ont exploré les effets du mentorat auprès de groupes spécifiques tels que les mineurs non accompagnés. Dans le contexte autrichien, une étude récente met en lumière les bénéfices linguistiques, sociaux et émotionnels de ces relations (Raithelhuber, 2021). Enfin, malgré les résultats mitigés des premières études (Brown *et al.*, 2010), les recherches sur le mentorat et le handicap soulignent que les programmes de mentorat peuvent être efficaces pour des jeunes en situation de handicap, notamment lors de moments de transition scolaire ou professionnelle (Lindsay *et al.*, 2016).

Enfin, même si cela ne concerne pas les relations individualisées de mentorat telles qu'on peut les retrouver dans l'initiative « 1 jeune, 1 mentor », des recherches sur d'autres types de mentorat indiquent que le mentorat de groupe peut avoir un impact positif sur le comportement des jeunes (Utsey *et al.*, 2003) et que le mentorat entre pairs semble potentiellement plus efficace que le mentorat individualisé (Burton *et al.*, 2022). Néanmoins, une recherche qualitative sur le mentorat affirme que même si cette pratique peut être positive pour les jeunes, elle s'avère nécessairement insuffisante pour contrer les inégalités structurelles auxquelles sont confronté·es les jeunes en situation de vulnérabilité (Smith *et al.*, 2016).

La durée et la qualité de la relation : des éléments déterminants pour le bon déroulement du mentorat

Bien qu'il soit difficile d'isoler les facteurs associés aux résultats positifs liés aux programmes de mentorat (DuBois *et al.*, 2002), plusieurs éléments semblent jouer un rôle significatif dans la prédiction des résultats escomptés dans le cadre des programmes de mentorat formel. La qualité de la relation nouée avec la ou le mentor est un élément central (McMorris *et al.*, 2018) tout comme sa durée. En effet, il est important de rappeler que le mentorat est souvent défini comme une relation non seulement « de longue durée et intense », mais aussi « étroite et significative³ » (Mullen, Klimaitis, 2021, p. 21).

En se basant sur des données empiriques et sur la littérature scientifique, la spécialiste du mentorat pour les jeunes, la psychologue et universitaire étatsunienne Jean Rhodes, a développé un modèle qui identifie différents processus et conditions considérés comme essentiels pour comprendre les effets des relations mentoraes sur les jeunes. Le modèle suggère que des relations de mentorat bien établies peuvent contribuer à des résultats positifs sur le développement socio-émotionnel, cognitif et identitaire des jeunes. Ces résultats positifs sont plus susceptibles de se produire lorsque les mentor-es et les jeunes établissent une relation forte ainsi que lorsque les interactions sont à la fois soutenantes et structurées (Rhodes, DuBois, 2008).

La temporalité et la qualité de la relation apparaissent ainsi comme indissociables lorsque nous analysons les relations de mentorat. Du côté des mentor-es, celles et ceux qui entretiennent des relations à plus long terme perçoivent des bénéfices plus importants pour les jeunes accompagnés (DuBois, Neville, 1997). Du côté des mentorés, Jean Grossman et Jean Rhodes (2002) ont constaté que les résultats liés aux relations de mentorat varient en fonction de la durée. Dans ce contexte, elles montrent que les jeunes impliqués dans des relations de mentorat qui durent un an ou plus font preuve d'améliorations dans les résultats scolaires ainsi qu'au niveau psychosocial et du comportement. Les effets sont moindres chez les jeunes dont la relation dure de 3 à 12 mois. Celles et ceux pour qui la relation s'arrête dans les 3 mois ont, au contraire, signalé une baisse de l'estime de soi et de la perception de leurs compétences scolaires. Une étude sur un dispositif de mentorat en France montre également que lorsque les relations de mentorat sont courtes et ne se déroulent pas comme prévu, les effets du mentorat peuvent être contreproductifs (Alligier *et al.*, 2012). Ces résultats questionnent puisque plusieurs recherches ont montré qu'en moyenne, les relations de mentorat, notamment celles axées sur les questions éducatives, durent autour de cinq mois (Bernstein *et al.*, 2009 ; Herrera *et al.*, 2011).

Ces constats sont étroitement liés à l'évolution des programmes de mentorat. Jean Rhodes souligne que le soutien accru aux dispositifs de mentorat a entraîné la fixation d'« objectifs de croissance agressifs » sans que des objectifs clairs soient définis pour garantir « des relations de mentorat de haute qualité » à l'ensemble des participant-es (Rhodes, 2008, p. 41)⁴. En effet, lorsque les programmes de mentorat se fixent des objectifs trop élevés et ont besoin de recruter chaque année un nombre important de mentor-es bénévoles, ils peuvent se voir dans l'incapacité d'établir des relations de mentorat de qualité et en adéquation avec leurs propres principes (Lopez Puyol, 2023).

³ Notre traduction de: « Long term and intense mentoring is a close, meaningful relationship [...] » (p. 21).

⁴ Notre traduction. Jean Rhodes parle de « aggressive growth goals » et « high-quality mentoring relationships » (p. 41).

En ce qui concerne l'évaluation de ces programmes, certains travaux soulignent que si ces études ne prennent pas en compte les binômes qui n'ont pas respecté les critères de durée de la relation, cela peut conduire à des résultats faussement positifs et irréalistes quant à ce qui peut être attendu de ces programmes (DuBois *et al.*, 2002 ; Lopez Puyol, 2023).

4. La place des mentor·es et des familles

Les recherches portant spécifiquement sur les mentor·es sont moins nombreuses que celles sur les jeunes qu'ils et elles accompagnent. Pourtant, l'expérience des mentor·es détermine également la qualité et la durée de la relation de mentorat. En effet, si les mentor·es ne perçoivent pas leur relation avec les mentoré·es comme étant « forte positive ou efficace », ils et elles auront moins de chances de persévérer dans cette relation (Karcher *et al.*, 2005, p. 94). Les motivations des mentor·es peuvent différer en fonction du type de mentorat, notamment s'il s'agit de mentorat scolaire ou communautaire ou bien du mentorat dans la sphère professionnelle (Shier *et al.*, 2020). Ces motivations varient également selon l'âge (Chacón *et al.*, 2017), la « race⁵ » (Hu *et al.*, 2008), la classe sociale (Deutsch *et al.*, 2013), l'expérience scolaire (Lopez Puyol, 2023) ou le genre (Larsson *et al.*, 2016). En effet, dans la majorité des programmes de mentorat formel, les femmes sont surreprésentées parmi les mentor·es⁶. Cette donnée s'explique notamment parce que les missions d'accompagnement relèvent du *care*, c'est-à-dire des activités socialement assignées aux femmes qui consistent à « apporter une réponse concrète aux besoins des autres » (Molinier *et al.*, 2009, p. 11).

Dans le domaine de la recherche et des directives sur les bonnes pratiques du mentorat formel, les approches concernant l'implication des familles dans les programmes de mentorat varient. Certaines mettent en avant les avantages d'une certaine distance vis-à-vis des familles pour favoriser les relations de mentorat, tandis que d'autres soulignent les bénéfices potentiels de leur participation. Dans tous les cas, on a souvent reproché aux programmes de mentorat d'adopter une perspective négative à l'égard des familles, en supposant que le besoin de mentorat chez les jeunes résulte principalement de leur manque d'implication (Taylor, Porcellini, 2013).

Le chercheur américain Thomas Keller, spécialiste de la question du mentorat, défend un « modèle systémique » de cette méthode d'accompagnement. Selon lui, les programmes de mentorat doivent considérer les relations interdépendantes qui se forment dans le cadre du mentorat, tant entre les mentor·es et les jeunes qu'avec les parents (ou tuteur·trices) et les travailleur·euses sociaux·ales impliqué·es (Keller, 2005).

Dans une étude récente (Downey *et al.*, 2022) portant sur un programme de mentorat pour des jeunes d'entre 11 et 13 ans, les chercheur·euses mettent en évidence l'importance de définir le rôle de la famille au sein des programmes de mentorat et d'accorder une considération plus significative à la sphère familiale. Conformément à cette évolution, Lakindra Mitchell Dove

⁵ Nous entendons la « race » comme une catégorie socialement construite et non pas une réalité biologique. Pour rappel, le processus de racialisation consiste à radicaliser « des différences perçues entre des individus ou des groupes hiérarchisés sur la base de critères biologiques, en vue de dominer, d'exploiter ou d'exclure les groupes infériorisés et altérisés au sein de ce rapport de pouvoir » (Telep, 2021, p. 289).

⁶ Selon les statistiques de 2022 du programme Big Brothers Big Sisters, par exemple, les femmes représentaient 65 % des mentor·es contre 34 % pour les hommes. Site internet du programme Big Brothers Big Sisters of America [en ligne](#).

souligne que la littérature spécialisée sur le mentorat évolue progressivement vers un modèle qui encourage les jeunes, notamment les adolescent·es, à s'impliquer davantage au sein de leur famille et de leur communauté. Cette transition s'opère en passant d'un schéma traditionnel basé sur des relations individuelles à une approche inclusive et collaborative, qui reconnaît et valorise le rôle des familles et de la communauté dans la vie des jeunes (Mitchell Dove, 2022).

5. Recrutement, formation, suivi et clôture : les points clefs des bonnes pratiques du mentorat

Face à l'essor significatif du mentorat en tant que méthode d'accompagnement des jeunes en Amérique du Nord, mais également en Europe, différent·es chercheur·euses et spécialistes de la question ont mené des travaux dans le but d'identifier les meilleures pratiques pour garantir des relations de mentorat de qualité pour les jeunes. Dans ce contexte, diverses études relatives aux bonnes pratiques du mentorat mettent en évidence l'importance pour les organisations qui portent le mentorat de porter une attention particulière au recrutement des mentor·es, à leur formation initiale et continue, au suivi tout au long de la relation de mentorat ainsi qu'à la clôture de la relation (Garringer *et al.*, 2015 ; Karcher *et al.*, 2005 ; Kremer, Cooper, 2013 ; Larose, 2011 ; Rennie, 2016).

Recrutement et formation des mentor·es

En ce qui concerne le recrutement des mentor·es, il est conseillé d'utiliser des stratégies pour leur présenter de façon réaliste les avantages, les pratiques, et les défis du mentorat. Les spécialistes suggèrent d'avoir des critères d'admissibilité explicites et de réaliser des entretiens de sélection des mentor·es en se concentrant sur des éléments tels que la motivation, le style relationnel et la compréhension de leur rôle. Ces espaces permettent aux mentor·es de comprendre qu'ils et elles sont là pour offrir un soutien positif aux jeunes, dans une relation axée sur ces dernier·es et avec des attentes réalistes (Rennie, 2016). Par ailleurs, il est souhaitable de recruter des mentor·es qui partagent des intérêts communs avec les jeunes (Karcher *et al.*, 2005, Larose, 2011), qui ont des antécédents personnels proches de ceux des jeunes accompagnés (Rennie, 2016), ou qui ont une expérience de travail auprès de jeunes (Raposa *et al.*, 2016). Au cours du processus de sélection, le personnel de la structure qui porte le programme doit s'assurer que les mentor·es disposent du temps, de l'engagement et des qualités personnelles nécessaires pour pouvoir assurer un mentorat de qualité.

Le mentorat et d'autres pratiques basées sur du bénévolat auprès de jeunes sont considérés comme des « contextes potentiellement "à haut risque" en ce qui concerne l'occurrence d'abus⁷ » (Garringer *et al.*, 2015, p. 26). Bien que des données empiriques spécifiques fassent défaut sur ce sujet, des chercheuses ont identifié, dans des articles de presse, des cas d'abus sexuels commis par des adultes dans le cadre du programme de mentorat formel Big Brothers Big Sisters (Terry, Tallon, 2004). Des mesures de prévention sont ainsi essentielles pour garantir la sécurité des

⁷ Notre traduction de: « Volunteer-based youth-services like mentoring are considered as potentially "high-risk" contexts for the occurrence of abuse » (p. 26).

participant·es dans le cadre du mentorat. À cette fin, les spécialistes recommandent des pratiques de vérification des antécédents des mentor·es, notamment judiciaires, ainsi que la prise de contact avec des personnes de l'entourage personnel et professionnel.

Par ailleurs, la formation des mentor·es est centrale pour les accompagner dans la construction de leur rôle et éviter des relations de mentorat courtes qui puissent avoir des effets négatifs pour les jeunes. Une méta-analyse réalisée par David DuBois et ses collègues (2002) souligne en ce sens l'importance du soutien et de la formation des mentor·es pour favoriser leur engagement et leur efficacité. La formation des mentor·es ainsi que le fait de les soutenir en continu constituent des pratiques qui ont un impact direct sur la capacité à retenir les mentor·es. Ces pratiques peuvent influencer positivement la durée de la relation et par conséquent jouer en retour sur les effets du mentorat pour les jeunes. De plus, il est nécessaire de proposer une formation aux parents ou aux responsables légaux·ales, afin de les sensibiliser aux divers éléments permettant d'assurer une relation de mentorat efficace, tout en prenant en considération le contexte particulier du binôme (Garringer *et al.*, 2015).

Malgré les évidences quant aux effets positifs de la formation, Jean Rhodes et Janis Kupersmidt (2013) ont relevé qu'une grande majorité des programmes de mentorat n'ont pas adopté une formation fondée sur des données empiriques. Bien que de nombreux et nombreuses mentor·es parviennent à établir des relations de qualité avec les jeunes, les chercheuses estiment que l'absence de formation adaptée explique en partie les difficultés en matière de rétention des bénévoles. Les moments de formation offrent également aux personnels des programmes de mentorat l'occasion de rencontrer les mentor·es et de repérer des comportements inappropriés ou préoccupants, comme le fait de se concentrer principalement sur leurs propres besoins ou bien d'établir un contact physique excessif, notamment avec les mentoré·es (Garringer *et al.*, 2015).

Le jumelage, le suivi et la clôture de la relation de mentorat

La question du jumelage dans le cadre du mentorat est une question peu explorée par la recherche. Pourtant, des méta-analyses ont montré que les jeunes mentoré·es ont notamment besoin d'identifier des intérêts communs avec les mentor·es pour établir un lien significatif (DuBois *et al.*, 2011). Le processus d'appariement ou jumelage est central pour garantir une relation mentorale de qualité. 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).

Par ailleurs, tant dans la littérature scientifique que dans celle consacrée aux bonnes pratiques en matière de mentorat, l'inclusion des membres de l'entourage des jeunes, tels que les parents ou le personnel scolaire, apparaît comme un enjeu important (Pryce *et al.*, 2013). La structure qui porte le programme de mentorat doit aussi se donner les moyens de suivre les étapes de la relation et veiller à la sécurité des jeunes. Tout au long du processus doit être garantie la stabilité, mais aussi la constance dans la relation (Rennie, 2016).

Lorsqu'une relation de mentorat est établie et qu'une personne adulte intègre la vie d'un·e jeune, l'organisation en charge du programme doit s'assurer que la relation se déroule de manière

responsable, du début à la fin. Bien que les relations de mentorat soient fréquemment considérées comme des liens intemporels destinés à perdurer, moins de la moitié des relations de mentorat formelles atteignent la durée initialement prévue (Spencer, Basualdo-Delmonico, 2013). Dans ce contexte, faciliter la clôture de la relation peut permettre aux mentor·es et aux mentoré·es de reconnaître les avantages tirés de la relation et de procéder à une évaluation de leur expérience (Garringer *et al.*, 2015). Au contraire, des relations de mentorat mal clôturées « peuvent renforcer des modèles négatifs de fonctionnement des relations et réduire l'optimisme quant à des résultats positifs ou différents dans les futures relations » (Spencer, Basualdo-Delmonico, 2013, p. 469). Sur ce point, des études montrent même que le remplacement d'une ou d'un mentor·e par un·e autre en cas d'interruption précoce de la relation de mentorat n'est pas une approche favorable (Grossman *et al.*, 2012).

Le processus de clôture est important, car des études indiquent que si la fin d'une relation n'est pas traitée de manière formelle, même dans les cas de relations qui n'étaient pas particulièrement étroites, cela peut entraîner des répercussions émotionnelles négatives pour les mentoré·es, telles que des sentiments de déception ou de colère (Spencer *et al.*, 2017). De même, une mauvaise gestion du processus de clôture d'une relation de mentorat positive peut finalement susciter des émotions négatives à l'égard d'une expérience qui était initialement favorable (Garringer *et al.*, 2015).

Conclusion

Les deux principales catégories du mentorat destiné aux jeunes sont le mentorat formel et informel. Les études sur le mentorat informel, qui se déroule de manière spontanée dans les réseaux de sociabilité des jeunes, montrent des effets généralement positifs, même si méthodologiquement cette forme d'accompagnement reste difficile à évaluer. Le mentorat formel, majoritairement étudié dans cette revue de littérature, se caractérise par des relations mises en place et supervisées dans le cadre de programmes formalisés. Des programmes qui, généralement, rassemblent divers acteurs institutionnels tels que les gouvernements, les organisations à but non lucratif, les établissements scolaires et les entreprises privées.

Le mentorat formel a principalement fait l'objet d'évaluations quantitatives, en particulier dans le domaine de la psychologie. Bien que le niveau de signification des effets du mentorat puisse varier d'une étude à l'autre, les travaux de recherche dans leur ensemble mettent en évidence des effets de taille modérée. Cette constatation soulève des interrogations quant aux attentes réalistes que l'on peut avoir vis-à-vis du mentorat, un phénomène en fort développement bien que des études en soulignent l'effet limité pour lutter contre les inégalités structurelles auxquelles sont confronté·es les jeunes en situation de vulnérabilité. En effet, l'essor considérable de ces programmes a entraîné une augmentation significative des objectifs en matière de mentorat, sans nécessairement tenir compte des recommandations issues de la recherche. Cela peut compromettre la capacité des structures qui portent ces programmes à établir des relations de mentorat qualitatives. Afin qu'une relation de mentorat soit bénéfique pour les jeunes, il est crucial que la durée et la qualité de cette relation soient significatives. Lorsque ces critères temporels et de qualité de la relation sont respectés, les études montrent que le mentorat peut avoir des effets

positifs sur les jeunes. Des effets qui se manifestent souvent sous la forme d'une amélioration de l'estime de soi, de l'engagement scolaire, des relations sociales et du comportement.

Cependant, la recherche révèle aussi que moins de la moitié des programmes de mentorat parviennent à maintenir la durée prévue pour ces relations. Lorsque les relations de mentorat sont de courte durée ou ne se déroulent pas comme prévu, les répercussions sur les jeunes peuvent être négatives et aller à l'encontre des objectifs initiaux, tant au niveau des résultats scolaires que de l'estime de soi. Cette problématique peut être invisibilisée dans certaines évaluations sur ces programmes, dont la configuration peut les amener à se concentrer sur les relations de mentorat qui fonctionnent.

Ainsi, pour minimiser les risques et garantir des relations de mentorat solides et de qualité pour les adolescent·es et les enfants mentoré·es, la mise en œuvre de bonnes pratiques est nécessaire. Différentes recherches ont montré que les programmes de mentorat peuvent mieux servir les jeunes en établissant des procédures définies et connues de l'ensemble des parties prenantes du mentorat. Pour ce faire, les organisations qui encadrent des relations de mentorat doivent reconnaître les risques associés à cette pratique et instaurer des mesures de protection spécifiques pour les jeunes. Cela nécessite d'accorder une attention particulière au processus de recrutement des mentor·es, à leur formation initiale et continue, ainsi qu'à leur suivi tout au long de la relation de mentorat et à la clôture de cette relation.

Introduction

En 2023, le mentorat est désigné comme Grande cause nationale en France, ce qui se traduit par un accroissement du soutien de la puissance publique en faveur des programmes dits « d'égalité des chances ». Cette désignation fait suite au lancement du dispositif « 1 jeune, 1 mentor », qui s'inscrit dans l'initiative interministérielle « 1 jeune 1 solution » lancée en 2020. La priorité accordée au mentorat répond également à une tribune publiée par le collectif Mentorat, plaidant pour que cette pratique devienne une priorité nationale⁸. Depuis lors, le collectif ne cesse de se développer, en rassemblant une soixantaine de structures qui mettent en œuvre des programmes de mentorat destinés aux enfants et jeunes âgés de 5 à 30 ans, en mobilisant des mentor·es de divers horizons.

L'émergence de dispositifs d'accompagnement auprès de publics jeunes n'est pourtant pas récente. Elle répond notamment à une conception de l'accompagnement en tant que « nouvelle norme d'intervention », qui émerge dans le champ des politiques publiques au milieu des années 1990 (Bier, 2011). Si l'accompagnement apparaît comme une notion tant changeante dans ses significations que large dans ses usages (Paul, 2009), il peut être défini néanmoins comme une « structure intermédiaire qui permet aux individus de découvrir comment devenir autonomes par le biais d'une relation temporaire avec un accompagnant [...] » (Verzat, 2021, p. 39). Les pratiques d'accompagnement sont très diverses, et regroupent des méthodes telles que le coaching, le counselling, le tutorat, le mentorat, le compagnonnage, le sponsoring ou le parrainage (Paul, 2021).

L'essor significatif de ces différentes formes d'accompagnement, en particulier au sein du milieu scolaire, est étroitement lié aux évolutions du système éducatif. Conformément aux dispositions de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, les élèves sont de plus en plus encouragés à élaborer de façon autonome leur projet d'orientation scolaire, voire professionnelle. Ce processus s'inscrit dans un mouvement plus large de responsabilisation des individus (Rayou, 2007) ainsi qu'une « montée des dispositifs » (Barrère, 2013). Des phénomènes qui ont favorisé l'externalisation d'une partie des problématiques scolaires (Moignard, Rubi, 2013) et leur délégation à des acteurs extérieurs qui agissent à la marge de l'école (Glasman, 2001).

En ce qui concerne le mentorat, dans les publications en langue française, les travaux de recherche sur cette méthode se sont principalement intéressés à son utilisation en milieu professionnel. En tant qu'outil favorisant la réussite de carrière (Bach Ouerdian *et al.*, 2018), le mentorat a été examiné comme une méthode de transmission de l'identité professionnelle (Houde, 2008), que ce soit dans des contextes entrepreneuriaux (St-Jean, El Agy, 2013), pour l'accompagnement des enseignant·es débutant·es (Baudrit, 2011 ; Tamayo Marin, 2008) ou au sein de la profession infirmière (De Rosis *et al.*, 2021). Cependant, la question du mentorat destiné aux jeunes a été largement absente de la recherche française. Les études les plus proches de cette thématique se sont concentrées sur des dispositifs d'accompagnement similaires au mentorat, comme le tutorat des élèves de l'éducation prioritaire, une méthode devenue essentielle dans les politiques d'ouverture sociale des grandes

⁸ Collectif Mentorat. Tribune. « "Faire du mentorat le pilier d'une société de l'engagement" », *Le Monde Campus*. 29 janvier 2020 [en ligne](#).

écoles (Allouch, Zanten, 2008 ; Ly *et al.*, 2020) ainsi que les programmes d'égalité des chances portés par le secteur associatif (Lopez Puyol, 2023 ; Pavie, 2022).

En revanche, la littérature anglophone sur le mentorat en tant que méthode d'accompagnement des jeunes est abondante, majoritairement originaire d'Amérique du Nord, appartenant au domaine de la psychologie, et largement ancrée dans des approches quantitatives. De manière plus récente, des études européennes publiées en anglais, ainsi que des travaux en espagnol, ont également enrichi la compréhension de ce phénomène. Néanmoins, cette littérature reste relativement méconnue et peu exploitée en France, malgré l'importance croissante du mentorat dans les politiques éducatives et de jeunesse.

L'objectif de cette revue de littérature n'est pas d'être exhaustive, mais plutôt de fournir des repères essentiels concernant la nature et les impacts du mentorat destiné aux jeunes. Construite à partir de la consultation d'articles de recherche, d'ouvrages et des rapports d'évaluation sur le mentorat, elle s'articule en quatre parties. La première présente une typologie des formes d'accompagnement destinées aux jeunes. La deuxième se concentre plus spécifiquement sur les effets du mentorat pour les jeunes, en analysant les travaux qui portent sur le mentorat formel et informel. La troisième partie examine le rôle des mentor-es et des familles des jeunes dans le cadre du mentorat. Enfin, la quatrième partie analyse les bonnes pratiques en matière de mentorat, telles qu'identifiées par la recherche, et met l'accent sur les stratégies qui favorisent des relations mentoriales de qualité, tout en minimisant les risques.

1. Typologie des formes d'accompagnement des jeunes en France et à l'international

L'accompagnement individualisé des jeunes revêt diverses formes, telles que le tutorat, le mentorat, le coaching ou le parrainage. Dans cette partie, notre objectif est d'analyser ces différentes notions, qui présentent des frontières floues et sont parfois utilisés de manière interchangeable dans ce qui constitue le « millefeuille de dispositifs » (Chevalier, 2018 ; Félix *et al.*, 2012) à destination des jeunes. Nous en explorerons les spécificités et l'évolution historique.

1.1 Le tutorat

Le tutorat en tant que concept éducatif remonte à l'histoire ancienne. En Grèce antique, par exemple, le rôle de tuteur pouvait être exercé tant par un « pédagogue », un esclave chargé d'accompagner les garçons à l'école, que par un « sophiste » rémunéré pour dispenser des enseignements (Szuba, 2020).

En ce qui concerne les modalités du tutorat actuel, ce dernier peut être dispensé par des pairs ou par des adultes professionnel·les (Mohib, 2022), par des bénévoles ou bien des parents (Nickow *et al.*, 2020), de manière individuelle ou collective. En France, le tutorat entre pairs, compris ici comme une relation entre deux élèves aux niveaux de compétences scolaires différents, trouve ses origines dans l'enseignement mutuel ; adopté au XIX^e siècle pour compenser l'insuffisance de fonds publics et le manque d'instituteurs (Baudrit, 1999). Laissé de côté pendant plus d'un siècle, le tutorat entre pairs revient dans le système éducatif français dans les années 1980 (Mohib, 2022) et constitue l'une des formes d'accompagnement scolaire qui se développent fortement à la marge de l'école depuis la fin des années 1990 (Glasman, 2001).

Aux États-Unis, le tutorat entre pairs se développe significativement dans les années 1960 en milieu scolaire où les enseignant·es vont mobiliser cette pratique pour accompagner les élèves récemment arrivé·es dans le pays (Baudrit, 2007). Cette pratique est notamment défendue par les psychologues Peggy et Ronald Lippitt, qui soutiennent que les enseignant·es ne devraient pas constituer la ressource principale pour l'apprentissage, mais plutôt jouer un rôle d'identification et de facilitation de l'utilisation des ressources fournies par d'autres (1970). Peggy et Ronald Lippitt proposent ainsi que des élèves tuteurs et tutrices, des pairs plus âgé·es issu·es du même pays d'origine, interviennent dans la classe pour accompagner les élèves primo-arrivant·es (Baudrit, 2010). À la même période, le tutorat est également préconisé dans le cadre de politiques d'éducation compensatoire destinées aux élèves issu·es de milieux défavorisés (Topping, 1988).

Pour distinguer le tutorat du mentorat, l'universitaire anglais Sinclair Goodlad a proposé en 1998 quatre critères : l'objectif principal, le contexte, les méthodes et la durée de l'accompagnement. Selon l'auteur, le tutorat se focalise sur les apprentissages académiques, principalement en salle de classe, implique un·e tuteur·trice et plusieurs tutoré·es, et dure quelques semaines. En

revanche, le mentorat se concentre sur les compétences sociales, se déroule en dehors de la salle de classe dans une relation individualisée, et peut s'étendre sur plusieurs mois, voire des années (Goodlad, 1998, p. 3).

La distinction établie par Sinclair Goodlad ne s'applique pas de manière systématique, notamment en raison de la possibilité de réaliser du tutorat en dehors des salles de classe et de sa durée, qui peut s'étendre bien au-delà de quelques semaines. Dans une méta-analyse⁹ récente portant sur le tutorat (Nickow *et al.*, 2020), les chercheurs ont souligné la grande diversité des pratiques tutorales. De manière significative, et spécialement pour les élèves de niveau équivalent à la maternelle (PreK-12), les programmes de tutorat ont démontré un impact positif et significatif sur les résultats d'apprentissage. De plus, les résultats mettent en évidence que les effets sont particulièrement marqués lorsque le tutorat est dispensé par des enseignant·es et des auxiliaires pendant les heures d'école (Nickow *et al.*, 2020).

Par ailleurs, puisque de manière générale, le tutorat se caractérise par une focalisation sur l'acquisition de compétences spécifiques (Berzin, 2001) il peut être utilisé à l'école (Baudrit, 2003), mais également dans le contexte de l'insertion professionnelle (Paul, 2009) et en entreprise (Avanthey, 2007). Dans le domaine de l'éducation en France, plusieurs initiatives financées de manière conjointe par la politique de la ville et le ministère de l'Éducation nationale, ont adopté le tutorat comme principal outil d'accompagnement des élèves issu·es de milieux défavorisés vers la réussite scolaire (Allouch, 2008). De leur côté, les grandes écoles mobilisent leurs étudiant·es dans des programmes de « tutorat d'excellence » qui incarnent « le renouveau de l'action de " démocratisation " scolaire, dans une perspective de lutte contre l'autocensure des élèves de milieux défavorisés » (Soubiron, 2015, p. 171). Ces différents dispositifs d'accompagnement sont largement portés par des structures associatives et beaucoup ont désormais adopté le terme de « mentorat » (Lopez Puyol, Pavie, 2023). Bien que les frontières entre les pratiques d'accompagnement puissent être poreuses (Fatien Diochon, Nizet, 2012), le tutorat et le mentorat se distinguent des méthodes telles que le coaching, tant par les acteurs·trices qui les mettent en œuvre que par leur mode de financement.

1.2 Le coaching

L'essor du coaching est intrinsèquement lié aux importantes évolutions sociétales, tant sur le plan économique, marqué par la mondialisation et l'accroissement de la concurrence, que sur le plan culturel, avec l'émergence croissante de l'individualisme (Fatien Diochon, Nizet, 2012). Cette notion émerge du milieu sportif étatsunien des années 1950 et 1960, lorsque les entraîneurs cherchaient à rajouter à l'entraînement physique des sportifs·ves une « préparation mentale » ainsi que la gestion « du stress et des émotions » (Amar, Angel, 2017, p. 11). Le coaching a ensuite fait son entrée dans le monde de l'entreprise (*executive coaching*), mais aussi en tant que mode d'accompagnement personnel, communément appelé le coaching de vie (*life coaching*) [Salman, 2007].

⁹ La méta-analyse est une méthode statistique qui analyse de manière systématique les résultats de plusieurs études sur un même sujet. Elle permet notamment d'obtenir une estimation quantitative globale de l'effet d'une intervention en combinant les données de différentes recherches.

En France, le marché du coaching en entreprise s'est développé au milieu des années 1990 (Salman, 2003) porté par des consultant·es, pour qui cette pratique a été une opportunité pour passer « du conseil à la psychothérapie » (Salman, 2015). Dans ce secteur, le coaching viserait à créer « un espace où la personne peut évacuer ce qui fait obstacle à son développement, exprimer son désir et ses aspirations, développer ses atouts, acquérir de nouvelles compétences et savoirs et mettre en œuvre un plan d'amélioration de sa performance » (Amar, Angel, 2017, p. 7).

Dans le contexte éducatif français, le coaching scolaire a connu un essor significatif à partir des années 2000. Cette pratique, généralement proposée par des coachs ayant une expérience dans le monde de l'entreprise ou dans le milieu scolaire, prend souvent la forme d'un « accompagnement non disciplinaire de la scolarité » (Oller, 2020, p. 11). En se situant à la marge de l'école et de la famille tout en gravitant autour d'elles, le coaching scolaire aiderait l'élève à répondre tant aux injonctions scolaires qu'aux attentes parentales autour de la scolarité (Oller, 2015). Alors que la démocratisation scolaire a renouvelé certains mécanismes de la reproduction sociale et a introduit de nouveaux critères de sélection sur le marché du travail (Poupeau, Garcia, 2006), le coaching scolaire apparaît comme un outil majoritairement investi par une fraction des familles des classes moyennes (Oller, 2012) pour offrir à leurs enfants de nouveaux « filets de sécurité » (*safety nets*) [Bartlett *et al.*, 2002].

Parallèlement au mentorat, le coaching est considéré dans la littérature comme un moyen de valoriser les jeunes, notamment dans la pratique des loisirs organisés tels que le sport, les clubs de jeunes ou les activités artistiques (Firzly *et al.*, 2015). Néanmoins, lorsque le coaching se déroule à domicile et entre dans la catégorie des services à la personne, il s'inscrit dans une relation marchande susceptible de bénéficier d'un financement public (Devetter *et al.*, 2015). Cette pratique constitue ainsi un véritable « marché scolaire » (Felouzis *et al.*, 2013) qui se développe en marge de l'école (Glasman, 2001), et qui est susceptible de créer de nouvelles inégalités parmi les élèves (Oller, 2020).

1.3 Le parrainage

En ce qui concerne le parrainage, deux cas de figure d'utilisation de cette méthode d'accompagnement se distinguent. Le premier consiste à accompagner l'insertion professionnelle de jeunes peu ou pas diplômé·es, souvent éloigné·es du marché de l'emploi. Le second cas concerne des programmes de soutien à la parentalité (Rayssiguier, Huteau, 2018). Ce dernier type de parrainage est destiné tant à des enfants qui vivent avec leur famille qu'à ceux et celles qui en sont éloigné·es. Dans ce contexte, le parrainage est défini comme « la construction d'une relation affective privilégiée instituée entre un enfant et un adulte ou une famille » (Liébert, 2015, p. 254). Cette relation repose sur la confiance mutuelle et peut être mise en place « par des citoyens regroupés en associations et aussi par des services en charge des questions de l'enfance » (p. 254). Enfin, le parrainage peut également concerner l'accompagnement de personnes exilées, notamment des mineur·es non accompagné·es (Baldelli, Langlet, 2022), tant par des individus que par des familles.

Dans son volet portant sur l'insertion professionnelle, le parrainage consiste à « accompagner des jeunes dépourvus de réseau personnel, de relations avec les milieux professionnels, dans leur

recherche d'emploi¹⁰ ». Le terme de parrainage est synonyme en France de *sponsoring* et reste proche de l'idée de mécénat en tant que soutien matériel. Les sponsors, souvent bénévoles, établissent des partenariats avec différents types d'entreprises, ils peuvent offrir aux jeunes un soutien financier, mais se positionnent surtout en « facilitateur[s] de relation » (Paul, 2021, p. 153) ou incarnent la figure du « passeur » (Paul, 2022).

D'après l'ouvrage d'Éric Pezet et Annaïg Le Roux, les parrains ou marraines ont souvent une différence d'âge et de statut social assez significatif avec les jeunes qu'ils et elles accompagnent et cherchent à leur donner accès à « un réseau relationnel [leur] facilitant l'accès au monde économique et social » (Pezet, Le Roux, 2012, p. 94). Le parrainage des jeunes vers l'emploi en tant qu'expérimentation a démarré en France en 1993 (Rayssiguier, Huteau, 2018). Les actions de parrainage ont depuis notamment été organisées par des missions locales (Wahbi, 2002), mais également pour des jeunes « sous main de justice » dans l'objectif de les rapprocher « de la société civile et du monde de l'entreprise » (Clément, 2006, p. 5). L'objectif du parrainage est de socialiser les jeunes aux codes de l'entreprise, un objectif critiqué à différents égards, car il ne vise pas tant à transformer les méthodes de recrutement des entreprises « pour réduire à la source les phénomènes de discrimination » qu'à préparer les jeunes à des situations de recrutement spécifiques (Collard *et al.*, 2016, p. 58). Ce faisant, le parrainage cherche notamment à neutraliser chez les candidat·es la figure stéréotypée de « jeune de banlieue » (Quernez, 2018).

1.4 Le mentorat

Le terme de mentorat tire son origine étymologique et sa signification symbolique de l'épopée grecque de l'Odyssée, quand Ulysse charge son ami Mentor de l'éducation de son fils Télémaque à son départ pour Troie. Le mentorat reflète l'idée d'une « relation transitionnelle » (Houde, 2008) qui perdure sur le long terme et combine « transmission et protection » (Geindre, Deschamps, 2014). Si les pratiques et les définitions du mentorat sont larges et pas toujours consensuelles (Bogat, Redner, 1985), leurs programmes destinés aux jeunes ont souvent pour objectif de leur offrir « une orientation et un soutien social avec des instructions limitées¹¹ » (Karcher, 2009, p. 292). Ils cherchent à s'adapter à l'âge des enfants et des jeunes accompagnés, l'objectif central du mentorat étant de développer une relation de confiance entre mentor·es et mentoré·es pour favoriser du côté des jeunes des résultats positifs, tant dans le domaine académique que psychosocial. Dans ce contexte, nous explorerons ici les enjeux liés au mentorat, en abordant son évolution historique, les acteurs institutionnels qui le soutiennent, ainsi que les diverses formes qu'il peut revêtir.

Quelques repères historiques et contextuels sur le développement des programmes de mentorat destinés aux jeunes

Les programmes formels de mentorat destinés aux jeunes émergent aux États-Unis au début du xx^e siècle. Dans le cadre de l'ère progressiste (*Progressive Era*), marquée par un contexte politique

¹⁰ Circulaire du 8 novembre 1996 relevant de la loi quinquennale de décembre 1993 sur les conventions de parrainage.

¹¹ Notre traduction de : « [...] for the purpose of providing the younger youth guidance and social support with limited instructions » (p. 92).

de réformes et d'industrialisation, ces actions sont pensées comme une réponse aux problématiques liées à la pauvreté, à l'immigration et à l'urbanisation (Baker, Maguire, 2005). Le programme emblématique de mentorat « Big Brothers Big Sisters of America » est issu du mouvement des Grands Frères, dont la création est attribuée à Ernest Coulter. Ce dernier, greffier dans un tribunal pour mineures à New York, décide en 1904 d'interpeller les membres du « Men's club » de l'Église Presbytérienne Centrale de New York sur la situation des jeunes hommes qu'il voit passer au tribunal. Lors de la discussion, l'un des participants aurait soutenu que « ce dont chaque garçon a besoin est d'un homme sincère et honorable pour se porter volontaire en tant que "grand frère" »¹² (Cohen, 1972, p. 224). Vers la même époque, un groupe nommé « Ladies of Charity » s'impliquait dans le soutien aux filles passées par le tribunal pour mineures de New York ; par la suite, le groupe change de nom pour devenir « Catholic Big Sisters ». Ces deux organisations évoluent et fonctionnent de manière indépendante jusqu'en 1977, date à laquelle « Big Brothers Association » et « Big Sisters International » deviennent « Big Brothers Big Sisters of America »¹³.

Les premiers programmes de mentorat sont ainsi créés « par des organisations caritatives ou des individus fortunés » majoritairement « par des mécènes blancs et axés sur les besoins des jeunes blancs »¹⁴ (Stewart, Openshaw, 2014, p. 329). À partir de 1918, le mentorat des jeunes se déplace de la sphère du social au milieu scolaire, comme en témoigne notamment la création de l'organisation à but non lucratif « Junior Achievement »¹⁵ (Irby, Boswell, 2016). Néanmoins, ces programmes restent d'une portée limitée avant de connaître un développement rapide à la fin des années 1980¹⁶ (Preston *et al.*, 2018). Dans les années 1990, le développement des programmes de mentorat se poursuit, appuyé tant par des organisations philanthropiques que par les gouvernements de George Bush et Bill Clinton, dans une stratégie de substitution à certaines politiques de redistribution (Prieto-Flores, Feu Gelis, 2018). Dans les années 2000, l'expansion des programmes de mentorat destinés aux jeunes est notablement renforcée par le soutien de diverses agences gouvernementales. Ces dernières financent des programmes visant des objectifs variés, englobant l'éducation, la justice des mineures et la santé publique (DuBois *et al.*, 2011).

Dans des pays tels que le Canada, le Royaume-Uni, l'Australie, la Nouvelle-Zélande ou Israël, des programmes de mentorat se développent à partir des années 1980 et 1990 (Goldner, Scharf, 2013). Les chercheuses israéliennes Limor Goldner et Miri Scharf ont identifié plusieurs facteurs contribuant à l'essor international du mentorat, parmi lesquels on peut citer le transfert de responsabilités sociales de l'État à des organisations à but non lucratif, à des bénévoles ou à des entreprises privées dans un contexte général de privatisation. Elles relient également le mentorat à une augmentation de l'engagement bénévole au sein des classes moyennes, qui endossent

¹² Notre traduction de « what each such boy needed was to have some earnest, true man to volunteer to be his "big brother" » (p. 224).

¹³ Site internet du programme Big Brothers Big Sisters of America [\[en ligne\]](#).

¹⁴ Notre traduction de : « Formed by charity organizations or wealthy individuals, they provided mentorship for both boys and girls, although most programs were instituted by White patrons and focused upon the needs of White youths » (p. 329).

¹⁵ L'organisation éducative à but non lucratif « Junior Achievement » a été fondée en 1919 aux États-Unis. Elle a pour objectif de fournir aux jeunes des enseignements en matière d'entrepreneuriat, de gestion financière, de leadership, entre autres. L'organisation travaille en lien avec les écoles ainsi qu'avec des bénévoles.

¹⁶ Aux États-Unis, une première vague de programmes de mentorat se développe dans le milieu professionnel, au sein d'entreprises et d'organisations gouvernementales, dans les années 1970 (Healy, Welchert, 1990).

notamment le rôle de mentor-es) ; ainsi que la volonté des gouvernements d'adopter des initiatives flexibles et économiques pour résoudre des problèmes sociaux (Goldner, Scharf, 2013).

Dans le contexte européen, entre 2007 et 2017, on observe une importante expansion des programmes de mentorat, parallèlement aux mesures d'austérité adoptées par les gouvernements européens en réponse à la crise économique (Prieto-Flores, Feu Gelis, 2018). Par ailleurs, le développement significatif des programmes de mentorat en Europe continentale peut également être attribué à l'arrivée de populations migrantes (Preston *et al.*, 2018), et à la nécessité de les accompagner, en particulier vers l'emploi (Cuyper *et al.*, 2019 ; Petrovic, 2015).

Malgré le consensus autour du fort développement des programmes de mentorat, les données concernant l'évolution du nombre d'enfants et de jeunes accompagnés sont difficilement accessibles. Aux États-Unis, une étude qui examine les tendances du mentorat bénévole par le biais d'enquêtes de recensement indique que de 2006 à 2015, le nombre de personnes se déclarant comme mentor-es bénévoles est resté relativement stable, oscillant entre 2 et 2,5 millions d'individus chaque année (Raposa *et al.*, 2017).

Un rapport publié en 2005 par MENTOR¹⁷ indiquait que 3 millions d'adultes étaient dans une relation mentorale avec des jeunes aux États-Unis au moment de l'enquête¹⁸. Dans un rapport plus récent publié en 2017¹⁹, MENTOR rapporte qu'environ 36 900 organisations travaillant dans le développement de la jeunesse étaient répertoriées en 2016 aux États-Unis, avec plus de 10 000 structures associées au terme « mentorat ». Les auteur-es soulignent néanmoins que le nombre exact de programmes de mentorat est difficile à déterminer aujourd'hui en raison des critères subjectifs définissant ce qu'est un programme de mentorat et parce que ces données ne prennent pas en compte les programmes de mentorat mis en œuvre par les établissements scolaires ou les districts.

Si l'on prend l'exemple du programme de mentorat américain Big Brothers Big Sisters of America (BBBS), l'un des plus vastes et plus étudiés du pays, le rapport d'impact national de l'organisation pour l'année 2019 déclare que 135 786 jeunes ont été accompagnés cette année-là à travers leurs 240 antennes nationales²⁰. En reprenant les données affichées par ce programme, une équipe de chercheur-es (Alfonso *et al.*, 2019) signale qu'au cours des dix dernières années, BBBS a accompagné plus de 2 millions de jeunes et enfants âgés de 6 à 18 ans. Pour l'année 2016, la majorité des mentoré-es étaient des jeunes et enfants racisé-es (68 %), issu-es de familles à faible revenu (78 %) et vivant dans des foyers monoparentaux (61 %).

En ce qui concerne les coûts du mentorat, les chercheur-es soulignent qu'au-delà des variations selon la taille et le type de programme et sans tenir compte du temps des bénévoles, le coût annuel moyen par jeune varie de \$ 437 à \$ 1 672 dollars pour les programmes en milieu

¹⁷ MENTOR, également connu sous le nom de National Mentoring Partnership, est une organisation à but non lucratif basée aux États-Unis qui travaille avec différents partenaires dans la promotion du mentorat. L'organisation fournit des ressources, des outils et des formations aux programmes de mentorat à travers le pays et mène également des recherches pour évaluer l'impact du mentorat et promouvoir les bonnes pratiques.

¹⁸ National Mentoring Partnership. (2006). *Mentoring in America 2005: A Snapshot of the Current State of Mentoring* [en ligne].

¹⁹ National Mentoring Partnership. (2017). *Examining Youth Mentoring Services Across America: Findings from the 2016 National Mentoring Program Survey* [en ligne].

²⁰ BBBS (2019). *Big Brothers Big Sisters of America Annual Impact Report* [en ligne].

scolaire et de \$ 1 285 à \$ 1 676 dollars pour les programmes de mentorat communautaire²¹ (Herrera *et al.*, 2007, cité par Alfonso *et al.*, 2019).

Les acteurs institutionnels du mentorat

Même si les modalités des programmes de mentorat destinés aux jeunes varient selon les contextes nationaux et les modalités de chaque programme, ils sont souvent le fruit de partenariats établis entre la puissance publique, le secteur à but non lucratif, des établissements éducatifs et le secteur privé. Ces partenariats se forment dans un contexte d'« individualisation de l'action publique » (Tissot, Poupeau, 2005), qui se manifeste également par un mode de « pilotage à distance » (Félix, Vérillon, 2017) ainsi que par l'octroi de financements étatiques à divers programmes gérés par des associations.

Si l'on examine le mentorat dans le cadre de la délégation des politiques publiques aux structures de l'économie sociale et solidaire (Hély, Moulévrier, 2013) dans le contexte français, on constate que les associations jouent un rôle clef en tant que « prestataires de l'égalité des chances » (Pavie, 2022). Ces organisations assument généralement la gestion quotidienne des programmes d'accompagnement des jeunes, y compris le recrutement des mentor·es et le suivi du « travail bénévole » (Simonet, 2010) qu'ils et elles réalisent dans le cadre de l'accompagnement. Dans ce contexte, le choix des élèves à accompagner est souvent confié aux établissements scolaires, qui s'approprient de façon diverse les critères de sélection (Cornand *et al.*, 2021). Dans l'enseignement supérieur, certains établissements nouent des partenariats avec les associations qui mettent en place le mentorat. Ils peuvent faciliter le recrutement des mentor·es (Lopez Puyol, 2023), reconnaître pédagogiquement leur engagement (Testi, 2021) ou bien les inciter à s'engager en leur proposant des bourses (Fresko, Wertheim, 2006). D'autres établissements choisissent quant à eux de porter intégralement leurs propres programmes de mentorat (Singh, Tregale, 2015).

Dans le secteur privé, les entreprises peuvent être sources de financements comme de mentor·es pour les programmes de mentorat (Broadbent, Papadopoulos, 2009). Une partie d'entre elles s'implique également auprès des structures à but non lucratif qui mettent en œuvre ces programmes par des démarches philanthropiques, en leur conseillant notamment d'adopter des outils de gestion issus du privé lucratif (Lopez Puyol, Félix, 2022). En effet, les fondations jouent un rôle central dans la continuité des programmes de mentorat, particulièrement aux États-Unis. Par le biais d'incitations, voire d'obligations fiscales, elles apportent un soutien financier sous différentes formes. Outre un accompagnement organisationnel, elles ont la possibilité de parrainer des événements ponctuels, d'investir dans l'acquisition de matériel ou encore de financer des démarches d'évaluations pour les dispositifs de mentorat (Weinberger, 2013). La compréhension de ces aspects historiques et organisationnels nous permet désormais de nous pencher plus spécifiquement sur les divers types de relations de mentorat dont peuvent bénéficier les jeunes.

²¹ Le mentorat communautaire peut être défini comme une activité qui « implique des bénévoles au sein d'une communauté donnée (un quartier local ou bien une communauté d'intérêt ou d'identité) qui fournissent un soutien sous forme de mentorat à des personnes de la même communauté » (Herrington, Banks, 2013, p. 2). Ce type de mentorat est notamment considéré comme une forme de mentorat entre pairs car les mentor·es « ont des antécédents ou des contextes communautaires similaires à ceux des mentorés qui participent » (2013, p. 2). Notre traduction.

Les différents formats de mentorat destinés aux jeunes

Face aux multiples variations des relations mentoriales, les universitaires étatsuniennes Carol Mullen et Cindy Klimaitis ont proposé une classification incluant neuf formes distinctes de mentorat : le mentorat formel et informel, le mentorat diversifié, le mentorat électronique, le co-mentorat ou mentorat collaboratif, le mentorat de groupe, le mentorat entre pairs, le mentorat multiniveau et le mentorat culturel²² (Mullen, Klimaitis, 2021). Ces différents types de mentorat présentent des modalités et des objectifs qui se chevauchent et peuvent être mis en œuvre dans des contextes professionnels ou éducatifs. Pour étudier spécifiquement le mentorat destiné aux jeunes, nous nous concentrerons sur les deux principales catégories du mentorat : le mentorat formel et le mentorat informel, avant d'examiner de plus près les particularités du mentorat de groupe et du mentorat entre pairs.

Le mentorat formel et informel

Pour Simon Larose, psychologue et professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Laval, 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 [...] » (2012, p. 240). L'auteur explique que la relation de mentorat formel est une relation individualisée qui vise à répondre à différents types de besoins des jeunes (Larose, 2012). D'autres travaux montrent que les programmes de mentorat formel auraient comme objectif de « fournir un facteur de protection clé » aux jeunes à travers la mise en relation avec une personne adulte, volontaire et bienveillante (Herrera *et al.*, 2011, p. 347)²³. Les rencontres entre mentor·es et mentoré·es ont généralement lieu en personne, mais peuvent également se dérouler en ligne. En effet, le *E-mentoring* ou mentorat électronique, qui utilise la communication médiatisée par ordinateur (*computer-mediated communication*), constitue l'un des différents formats du mentorat (Janasz, Godshalk, 2013).

Par ailleurs, le mentorat formel peut être communautaire (*community-based mentoring*) ou bien scolaire (*school-based mentoring*). Le mentorat scolaire implique une rencontre qui a souvent lieu à l'intérieur de l'école, pendant ou après la journée scolaire. Ce type de mentorat est fréquemment appelé « mentorat sur site » (*site-based mentoring*), car il se déroule dans un même espace et non dans différents endroits comme c'est le cas avec le mentorat communautaire, défini précédemment. Les mentor·es sont des adultes ou bien des élèves plus âgé·es qui rencontrent les élèves individuellement et réalisent des activités académiques aussi bien que non académiques (Herrera *et al.*, 2011). Dans le mentorat scolaire, les relations sont souvent de plus courte durée avec des contacts moins fréquents, ce qui peut empêcher le développement de relations étroites (Lyons *et al.*, 2019).

²² Cette classification semble avoir une pertinence limitée lorsqu'on l'applique au mentorat destiné aux jeunes. Par exemple, les auteurs décrivent le mentorat multiniveau (multilevel mentoring), qui se déroule principalement dans un contexte professionnel et qui est « aligné sur les missions et les politiques institutionnelles » (p. 29). D'autre part, le « mentorat diversifié » vise à mettre en relation des individus ayant divers intérêts et caractéristiques démographiques, tandis que le « mentorat culturel » cherche à rapprocher des personnes issues de « cultures différentes », notamment dans le but de lutter contre la xénophobie. Cependant, dans le contexte du mentorat dédié aux jeunes, ces objectifs sont souvent implicites et font partie intégrante des programmes. Par conséquent, il semble plus pertinent d'examiner les caractéristiques spécifiques de certains formats ainsi que d'explorer comment les catégories sociales des mentor·es et des mentoré·es peuvent influencer les relations de mentorat.

²³ Les auteure·s parlent de « key protective factor » (p. 347).

En ce qui concerne le mentorat informel, également appelé mentorat « naturel », il peut être défini comme « la présence d'un adulte non parent bienveillant et encourageant au sein du réseau social du jeune²⁴ » (Thompson *et al.*, 2016, p. 40). Ce type de relation prend place spontanément au sein des cercles de sociabilité des jeunes et en dehors des programmes de mentorat. Il peut s'agir de membres de la famille élargie, des voisins ou des enseignant·es auprès de qui le ou la jeune reçoit un soutien et des conseils (Zimmerman *et al.*, 2005). Les mentor·es informel·es se différencient des mentor·es formel·es ainsi que des parents, car ils et elles ont une particularité : les jeunes choisissent activement de s'engager dans ces relations qui évoluent naturellement avec le temps (Deutsch *et al.*, 2020). En milieu scolaire, par exemple, ce phénomène apparaît comme un processus volontaire et informel qui fonctionne dans les deux sens : « les élèves peuvent rechercher le mentorat et y être réceptifs, et le personnel de l'école peut en offrir et répondre à des invitations pour devenir mentor²⁵ » (Kraft *et al.*, 2023, p. 5).

L'évaluation du mentorat informel présente des défis méthodologiques spécifiques en raison du caractère large de sa définition. Néanmoins, il s'inscrit dans la catégorie du mentorat individuel, également connu sous le nom de « *one-to-one mentoring* ». Cela nous conduit à examiner les différentes formes que peuvent prendre les relations de mentorat.

Les modalités relationnelles du mentorat

La modalité la plus courante des relations de mentorat est le *one-to-one mentoring* ou mentorat individuel, qui implique l'accompagnement personnalisé d'un·e mentor·e auprès d'un·e mentoré·e. Au sein de ce type de mentorat, on trouve différentes variantes, comme le récent *youth initiated mentoring* (YIM) ou mentorat à l'initiative des jeunes. Dans ce type de mentorat, les jeunes « choisissent des adultes au sein de leurs réseaux sociaux existants pour servir de mentors dans le cadre de relations de mentorat formalisées²⁶ » (Spencer *et al.*, 2019, p. 3). L'objectif de ces programmes est de mobiliser des adultes présent·es dans la vie quotidienne des jeunes et d'officialiser leur relation en tant que mentorat au sein d'un programme formel. Ces programmes permettent de combiner « les atouts des relations informelles de mentorat avec l'infrastructure et le soutien fournis par les programmes formels de mentorat²⁷ » (Levi *et al.*, 2021, p. 219). Les initiatives de YIM cherchent par ailleurs à accorder un rôle plus important aux jeunes dans le cadre de la sélection des mentor·es, tout en répondant à des problématiques courantes rencontrées dans le cadre des programmes formels, à savoir le temps d'attente pour les jeunes, la sélection appropriée de mentor·es et leur importante déperdition (Spencer *et al.*, 2021).

Par ailleurs, bien que beaucoup de programmes de mentorat reposent sur des relations intergénérationnelles, les relations mentoriales sont aussi investies par les pairs (*peer mentoring*). En effet, en raison de l'influence significative que peuvent avoir les jeunes entre eux ou elles,

²⁴ Notre traduction de : « The presence of a caring, supportive nonparental adult from within the youth's social network » (p. 40).

²⁵ Notre traduction de : « The formation of natural mentoring relationships is a voluntary and informal two-way matching process. Students can seek out and be receptive to mentoring, and school personnel can offer and respond to invitations to be a mentor » (p. 5).

²⁶ Notre traduction de : « (Youth-initiated mentoring (YIM) is an innovative approach) in which youth select adults from within their existing social networks to serve as mentors in formalized mentoring relationships » (p. 3).

²⁷ Notre traduction de : « the strengths of informal mentoring relationships with the infrastructure and support provided by formal mentoring programs » (p. 219).

différents programmes de prévention se sont focalisés sur l'éducation par les pairs (*peer education*) (Starkey *et al.*, 2009). Le mentorat entre pairs vise notamment à favoriser la réussite éducative ainsi que le sentiment d'appartenance par des relations qui auraient comme spécificité l'absence de hiérarchie entre mentor·e et mentoré·e. Ce type de relation peut être formelle ou informelle, et se caractérise par une collaboration qui rend les rôles de mentor·e et mentoré·e potentiellement interchangeable (Mullen, Klimaitis, 2021). Dans ce type de mentorat, l'une des approches possibles est le « *cross-age peer mentoring* », un mentorat entre pair·es de différentes tranches d'âge. Dans ce type de programme, un·e mentor·e, généralement inscrite au lycée est jumel·e avec un·e jeune ou enfant qui fréquente l'école primaire ou le collège dans l'objectif de lui fournir « des conseils, un soutien social ou des connaissances »²⁸ (Karcher, 2007, p. 3).

De même, bien que la majorité des relations de mentorat soient individualisées, le mentorat peut également être collectif. L'une des premières chercheuses à avoir abordé le mentorat de groupe est la psychologue Lillian Eby. Cette dernière a proposé une typologie des formes alternatives de mentorat en se focalisant sur « la forme » de la relation de mentorat, notamment si celle-ci est hiérarchique ou horizontale, ainsi que sur « le type de compétences développées », en l'occurrence en relation avec le travail ou bien avec la carrière professionnelle. En croisant ces deux éléments, elle a intégré dans sa typologie le mentorat de groupe (Eby, 1997, p. 129). Dans son travail sur le développement personnel et professionnel d'étudiant·es minorisé·es²⁹, la chercheuse étatsunienne Marilyn Haring décrit le mentorat formel traditionnel comme « *grooming mentoring* », que nous traduisons par « mentorat de préparation » (1999, p. 11) et aborde également le « *network mentoring* » ou mentorat de « mise en réseau ». Pour Haring, le format de groupe permet à chaque participant·e de servir de mentor·e à d'autres individus et de potentiellement recevoir les bénéfices en tant que mentoré·e.

Le mentorat de groupe a fait l'objet d'études dans des contextes très variés, mais il se manifeste principalement sous quatre formats : le groupe de pairs, le modèle un-vers-plusieurs, le modèle plusieurs-vers-un et le modèle plusieurs-vers-plusieurs³⁰ (Huizing, 2012). Le mentorat en groupe permettrait de combiner les avantages du mentorat individuel avec les bénéfices de l'apprentissage en groupe. Ce format constituerait par exemple une alternative moins onéreuse à mettre en œuvre par rapport aux programmes traditionnels de mentorat en binôme (Herrera *et al.*, 2002). Dans le contexte étatsunien, ce format semble être préféré par des adultes et des jeunes qui ne sont pas à l'aise avec le format individualisé, mais également par des individus appartenant à des groupes minorisés (Herrera *et al.*, 2002).

Les chercheur·euses critiques du mentorat en groupe soulignent que ce format pourrait compromettre le développement de relations étroites et de qualité, tout en craignant que les interactions engendrent une pression sociale négative (Kuperminc, Thomason, 2013). Néanmoins, les psychologues Gabriel Kuperminc et Jessica Thomason soulignent également qu'en identifiant

²⁸ Notre traduction de : « youth guidance, social support, or instruction » (p. 3).

²⁹ Nous utilisons le terme de « minorisé·es » comme concept qui permet non pas de mettre l'accent sur le critère numérique mais pour mettre en lumière l'expérience commune de la minoration sociale et de la discrimination (Wirth, 1945) d'un groupe social qui est en position de « moindre pouvoir » par rapport au groupe social dominant (Guillaumin, 1985).

³⁰ L'auteur parle de « peer mentoring » « one-to-many mentoring », « many-to one mentoring » et « many-to-many mentoring » (p. 28).

des points d'intérêt commun, les membres d'un groupe peuvent faire émerger l'action collective (2013).

La présentation des caractéristiques propres à chaque modalité de mise en œuvre du mentorat peut sembler large, avec de nombreux sous-niveaux et détails. Afin de simplifier ces catégorisations, nous avons créé un tableau récapitulatif qui reprend les principaux éléments de chaque forme de mentorat :

LES PRINCIPALES FORMES DE MENTORAT DESTINÉES AUX JEUNES

TYPE DE MENTORAT	TYPE DE RELATION	ENCADREMENT	MODALITÉS
MENTORAT FORMEL	RELATION INDIVIDUELLE (ONE-TO-ONE MENTORING)	FORMEL (COMMUNITY-BASED OU SCHOOL-BASED MENTORING)	PRÉSENTIEL OU EN LIGNE
MENTORAT INFORMEL	RELATION INDIVIDUELLE	INFORMEL	MAJORITAIREMENT EN PRÉSENTIEL
MENTORAT INITIÉ PAR LES JEUNES	RELATION INDIVIDUELLE	RELATION INFORMELLE QUI SE FORMALISE	MAJORITAIREMENT EN PRÉSENTIEL
MENTORAT DE GROUPE	RELATION EN GROUPE	FORMEL	PRÉSENTIEL OU EN LIGNE
MENTORAT ENTRE PAIRS	RELATION EN GROUPE OU INDIVIDUELLE (MÊME ÂGE OU INTER-ÂGE)	FORMEL ET INFORMEL	MAJORITAIREMENT EN PRÉSENTIEL
MENTORAT ÉLECTRONIQUE	RELATION EN GROUPE OU INDIVIDUELLE	FORMEL	EN LIGNE

Source : E. Lopez Puyol, 2024.

Après avoir présenté les différentes formes que peut prendre le mentorat à destination des jeunes, nous aborderons dans la partie suivante les différentes études se concentrant spécifiquement sur les effets du mentorat.

2. Les effets du mentorat sur les jeunes

En ce qui concerne la modélisation du mentorat en tant que dispositif d'accompagnement, Simon Larose et George M. Tarabulsy (2005) ont identifié trois modèles théoriques qui analysent les mécanismes en jeu dans le mentorat, susceptibles de déterminer ses effets. Le premier modèle, élaboré par une équipe de chercheur·euses (Parra *et al.*, 2002) met l'accent sur les mécanismes interpersonnels et les caractéristiques des mentor·es. Selon ce modèle, la formation initiale des mentor·es, conjuguée à certaines caractéristiques sociodémographiques, a une influence sur les convictions des mentor·es quant à leur capacité à établir des relations de mentorat bénéfiques. Ces convictions prédisent ensuite la fréquence et la qualité des interactions entre mentor·e et mentoré·e, impactant ainsi la manière dont les jeunes accompagnés·es perçoivent les avantages du dispositif.

Le deuxième modèle théorique, proposé par la psychologue et spécialiste de la question du mentorat, Jean Rhodes (2002) insiste sur la confiance et l'empathie dans les relations mentoriales. Son modèle suggère que des relations bien établies peuvent contribuer à des résultats positifs sur le développement socioémotionnel, cognitif et identitaire des jeune·s. Ces résultats positifs sont plus susceptibles de se produire lorsque le ou la mentor·e et le jeune établissent une relation forte ainsi que lorsque les interactions sont à la fois soutenantes et structurées.

Enfin, Larose et Tarabulsy proposent un modèle sociomotivationnel du mentorat (2005). Ce modèle met en avant les sentiments de compétence, de relation et d'autonomie résultant du lien avec la ou le mentor·e en tant qu'éléments centraux pour la réussite des élèves en situation de fragilité scolaire. Les auteurs soutiennent que l'impact positif du mentorat sur la réussite des élèves en situation de fragilité scolaire dépend de l'amélioration des sentiments de capacité scolaire chez les jeunes, de la création d'une relation sécurisante avec les mentor·es, ainsi que des relations de soutien nouées avec les membres de l'école tels que les enseignant·es ou les pairs.

Ces modèles s'avèrent particulièrement pertinents lors de l'analyse du mentorat formel, mais également informel. Bien que moins exploré, ce dernier a également fait l'objet d'études. Nous explorerons ainsi les travaux qui portent sur ces deux types de mentorat, en examinant les différents formats et modalités des relations mentoriales. Une attention particulière sera accordée aux méthodologies variées, tant quantitatives que qualitatives, utilisées dans ces études, ainsi qu'aux facteurs qui apparaissent comme déterminants dans la prédiction de relations mentoriales positives pour les jeunes accompagnés·es.

2.1 Les études sur le mentorat formel et informel

Le mentorat informel : des effets majoritairement positifs, mais peu étudiés et difficiles à évaluer

Les relations entre des jeunes et des adultes avec qui elles et ils n'ont pas de lien parental constituent, dans certains cas, des ressources qui promeuvent le « développement positif » des jeunes (Bowers *et al.*, 2015). Ces relations peuvent potentiellement être considérées comme des relations de mentorat informelles et bien que leur nombre soit plus limité, plusieurs enquêtes ont analysé ce type de mentorat. Des études nordaméricaines soutiennent qu'entre la moitié et deux tiers des jeunes considèrent avoir un-e mentor-e informel-le (Bruce, Bridgeland, 2014 ; Gowdy *et al.*, 2020). Cependant, en raison de la définition large et subjective des relations de mentorat informelles ainsi que de l'incertitude concernant leur durée, les études analysant cette question sont confrontées à des limites méthodologiques (Van Dam *et al.*, 2018).

Une étude récente s'est penchée sur le mentorat informel (ou naturel) à l'école en mobilisant les données longitudinales d'un échantillon national représentatif d'adolescent-es aux États-Unis (Kraft *et al.*, 2023). Les résultats de l'enquête soulignent que le mentorat informel entre les élèves et le personnel scolaire est relativement fréquent. L'étude révèle que plus de 15 % des adolescent-es désignent un-e enseignant-e, un-e conseiller-e ou un-e entraîneur-euse comme leur mentor-e le plus significatif-ve. Les mentor-es scolaires représentent ainsi la deuxième source de mentor-es informel-les après les membres de la famille qui en constituent 34 %. Les chercheur-euses soulignent qu'à long terme, les élèves qui bénéficient d'une relation naturelle de mentorat à l'école ont plus de chances d'aller à l'université et de suivre environ deux tiers d'une année d'éducation formelle de plus que celles et ceux qui n'ont pas de mentor-es. Matthew Kraft, Alexander Bolves et Noelle Hurd soutiennent également dans l'étude que l'impact du mentorat scolaire serait plus significatif pour les élèves issu-es de milieux défavorisés. En ce qui concerne spécifiquement l'enseignement supérieur, les sociologues John Reynolds et Michael Parrish ont montré que le mentorat informel accroît les chances de fréquenter l'université pour les jeunes et serait plus bénéfique pour des jeunes issu-es des classes populaires (Reynolds, Parrish, 2017)

Au-delà des questions scolaires, le lien entre la relation de mentorat informel et les résultats des jeunes dans la sphère académique et professionnelle, la santé physique et socio-émotionnelle a notamment été observé dans une méta-analyse multiniveau³¹ (Van Dam *et al.*, 2018). Un groupe de chercheur-euses y a analysé trente études différentes, en montrant que, globalement, la présence d'une ou d'un-e mentor-e informel-le améliore le développement socio-émotionnel, académique et professionnel des jeunes.

Les chercheuses en psychologie étatsuniennes Aisha Griffith, Noelle Hurd et Saida Hussain (2019) ont par ailleurs étudié le rôle du mentorat informel dans la gestion du stress face à des situations de discrimination. À travers une enquête qualitative, les auteures montrent que les mentor-es qui

³¹ Une méta-analyse multiniveaux synthétise les résultats de plusieurs études tout en tenant compte des différentes sources de variation qui peuvent exister à différents niveaux. Elle permet d'analyser des données recueillies à différents niveaux hiérarchiques et offre une perspective précise des résultats.

partagent des caractéristiques raciales avec les mentoré·es sont un soutien important pour des jeunes qui subissent de la discrimination raciale dans le cadre de leurs études. Il est à souligner néanmoins que même si les mentor·es naturel·les aident les étudiant·es à surpasser « les facteurs de stress liés à la race, il est indéniable que leurs efforts seraient plus utiles s'ils pouvaient se concentrer sur l'amélioration de la réussite scolaire des étudiants sans avoir à faire face à un climat racial hostile³² » (Griffith *et al.*, 2019, p. 135).

Concernant l'emploi, une équipe de chercheurs·euses qui a analysé les données de l'enquête étatsunienne *Add Health* soutient que les relations informelles de mentorat nouées pendant l'adolescence ont un impact positif sur la probabilité d'obtenir un emploi à temps plein, même si cet impact risque d'être moins efficace pour les jeunes femmes que pour les jeunes hommes (McDonald *et al.*, 2007). En utilisant également les données de l'enquête *Add Health*, les chercheur·euses de l'Université de l'Illinois David DuBois et Naida Silverthorn (2005) concluent également à l'impact positif des relations de mentorat informelles sur l'éducation, l'emploi et la santé physique. DuBois et Silverthorn soulignent néanmoins que, pour les jeunes, le poids du contexte social et l'exposition à certains risques étaient, généralement, plus importants que les effets protecteurs qui peuvent être associés au mentorat.

L'étude du mentorat formel : des analyses majoritairement quantitatives

Le mentorat formel a principalement été évalué par le biais d'enquêtes quantitatives, notamment des méta-analyses et des essais randomisés contrôlés³³. À ce sujet, les chercheur·euses espagnol·es Oscar Prieto-Flores, Anna Sánchez-Aragón et Angel Belzunegui-Eraso expliquent que face à une majorité de recherches basées sur des méthodes quantitatives, l'intégration progressive de recherches qualitatives a permis d'explorer dans les études sur le mentorat « le déroulement des relations et la direction qu'elles prennent avec le temps³⁴ » (Sánchez-Aragón *et al.*, 2021, p. 488). Dans cette section, nous résumerons les résultats des méta-analyses portant sur les programmes de mentorat formels ainsi que d'autres enquêtes quantitatives. Enfin, nous évoquerons des exemples d'enquêtes qualitatives et de leurs contributions empiriques à ce domaine de recherche.

Les méta-analyses sur le mentorat formel : une mise en lumière d'effets modérés

Le chercheur et psychologue américain David DuBois a collaboré avec une équipe de chercheur·euses pour mener une méta-analyse portant sur l'évaluation des effets des programmes de mentorat sur les jeunes (DuBois *et al.*, 2002). En analysant 55 évaluations de ces programmes, les résultats indiquent qu'en moyenne, la participation à des programmes n'apporte

³² Notre traduction de : « (Although natural mentors) can help students navigate race-related stressors, inarguably their efforts would be better served if they could focus on enhancing students' academic success without also contending with a hostile racial climate. » (p. 135).

³³ L'essai randomisé contrôlé (ECR), de l'anglais randomized controlled trial (RTC) est « une méthode suivie dans le cadre de l'évaluation d'impact. À partir d'une population admissible, cette méthode permet de sélectionner de façon aléatoire le groupe expérimental qui bénéficiera d'une intervention programmatique ou politique et le groupe contrôle qui servira de point de comparaison » (White *et al.*, 2016).

³⁴ Notre traduction de : « el transcurrir de las relaciones y el sentido que toman con el paso del tiempo » (p. 488).

qu'un avantage limité ou faible pour les jeunes. Néanmoins, les effets positifs de ces programmes sont considérablement amplifiés lorsque l'on intègre un plus grand nombre de « bonnes pratiques »³⁵. D'après l'étude, les jeunes issues de milieux défavorisés et à risque³⁶ semblent être ceux et celles qui bénéficieraient le plus de leur participation à ces programmes. Toutefois, il est important de noter que des programmes mal mis en œuvre peuvent engendrer différents impacts négatifs, comme nous le détaillerons ultérieurement. Les auteur·es soulignent ainsi que si, lors de l'évaluation, les jeunes « dont les relations ne répondent pas aux critères de niveaux minimaux de contact ou de durée sont exclus des analyses de l'efficacité des programmes », les résultats peuvent mener à « une évaluation indûment positive des avantages qui peuvent être attendus de manière réaliste [...] » (DuBois *et al.*, 2002, p. 160)³⁷. En effet, l'organisation et la temporalité des évaluations du mentorat peuvent souvent occulter les relations de mentorat courtes et dysfonctionnelles (Lopez Puyol, 2023).

En 2011, les spécialistes de la question du mentorat David DuBois, Jean Rhodes, Nelson Portillo, Naida Silverthorn et Jeffrey Valentine ont réalisé une méta-analyse qui englobait 73 évaluations indépendantes de programmes de mentorat à destination d'enfants et adolescent·es publiées entre 1990 et 2010. Les auteur·es montrent que, dans l'ensemble, les résultats confirment l'efficacité du mentorat pour améliorer le comportement des jeunes ainsi que certains aspects de leur vie émotionnels et sociale. Des effets positifs, bien que modestes, ont également été identifiés dans une méta-analyse multidisciplinaire (Eby *et al.*, 2008) où un groupe de chercheurs a comparé des individus mentoré·es à des individus qui ne participaient pas à un dispositif de mentorat. L'objectif de cette étude était d'analyser quantitativement la recherche sur le mentorat et ses effets sur les jeunes dans divers aspects de leur vie. Les résultats de l'étude suggèrent que le mentorat peut être associé à plusieurs effets positifs, même s'ils sont généralement de faible importance, concernant le comportement, les pratiques de santé, les relations sociales, la motivation et les opportunités professionnelles.

Les chercheur·euses du *Centre for Evidence-Based Intervention* de l'Université d'Oxford, Sarah Wood et Evan Mayo-Wilson ont souligné le caractère limité que peuvent avoir les effets du mentorat. Elles ont réalisé une « revue systématique et une méta-analyse » (2012) pour évaluer l'impact du mentorat en milieu scolaire sur des adolescent·es âgé·es de 11 à 18 ans. Les chercheuses ont examiné 12 bases de données de 1980 à 2011 ainsi que des études qui portent sur 6 072 participant·es au total. D'après les résultats, les tailles d'effet étaient très limitées, majoritairement aléatoires et non significatives. L'analyse conclut que les programmes de mentorat examinés n'ont pas produit d'effets significatifs sur les performances académiques, l'assiduité ou le comportement. Même si également limité, l'effet le plus important concerne l'estime de soi. Les chercheur·euses avancent l'hypothèse qu'en instaurant des programmes de mentorat méticuleusement planifiés et déployés sur une durée prolongée, il serait possible

³⁵ La question des bonnes pratiques du mentorat est abordée dans la dernière partie de cette revue de littérature.

³⁶ De manière générale, les jeunes à risque sont souvent classé·es selon trois dimensions principales : la pauvreté, les difficultés familiales et la potentielle pression négative exercée par leurs pairs.

³⁷ Notre traduction de : « methodological consideration is whether youth with relationships that fail to meet criteria for minimum levels of contact or longevity are excluded from analyses of program effectiveness. When this is done the result may be an unduly positive assessment of the benefits that can be realistically expected (...) » (p. 160).

d'obtenir des résultats positifs. En effet, leur étude révèle que la plupart des jeunes ont bénéficié du mentorat pendant une période de deux mois seulement.

Bien que cela ne constitue pas une méta-analyse, des résultats similaires se retrouvent dans une enquête financée par le programme de mentorat étudiant du département de l'Éducation des États-Unis (*The U.S Department of Education's Student Mentoring Program*) [Bernstein *et al.*, 2009]. L'étude a porté sur 32 programmes de mentorat scolaire dans lesquels 2 573 élèves ont été choisis de manière aléatoire pour participer à l'évaluation. En analysant 17 domaines différents (notamment la réussite scolaire, les relations interpersonnelles et les comportements considérés comme étant à risque) les chercheur-euses concluent qu'aucun impact statistiquement significatif des programmes de mentorat n'a été observé dans ces domaines sur l'ensemble de la cohorte.

Dans une étude publiée en 2019 (Raposa *et al.*, 2019), une équipe de dix chercheur-euses a réalisé une méta-analyse portant sur 70 études anglophones analysant des programmes de mentorat intergénérationnel et individualisé destinés aux jeunes considérés comme étant à risque de développer des problèmes psychologiques, sociaux et comportementaux. L'analyse de ces études, publiées entre 1975 et 2017, représente un échantillon de 25 286 jeunes d'un âge moyen de 12 ans. Les résultats de l'étude indiquent que « les programmes de mentorat pour les jeunes restent une intervention modérément efficace pour les jeunes à risque ³⁸ » (p. 440) et les auteur-euses concluent en insistant sur « la nécessité de rester réaliste quant au potentiel des programmes de mentorat tels qu'ils sont actuellement mis en œuvre³⁹ » (p. 440). Pour finir, ils et elles insistent sur les diverses possibilités pour améliorer à la fois la qualité et la rigueur des pratiques de mentorat et des méthodes d'évaluation.

Les études et méta-analyses examinant l'impact du mentorat sur les jeunes présentent un tableau nuancé de son efficacité. Certaines recherches, telles que celles menées par David DuBois et ses collègues ainsi que celles de Elizabeth Raposa *et al.*, mettent en avant des effets limités des programmes de mentorat sur les jeunes. D'autres études, comme celle de S. Wood et E. Mayo-Wilson, concluent à des effets très limités, voire non significatifs, sur les performances académiques et le comportement des jeunes. Dans ce contexte, Raposa et ses collègues ont entrepris l'analyse approfondie d'un grand nombre d'études sur le mentorat afin de synthétiser la « taille de l'effet » de ces programmes. La taille de l'effet, une mesure statistique couramment utilisée en recherche, permet d'évaluer l'importance ou l'ampleur d'un effet en termes pratiques (Kirk, 1996). Concrètement, cette mesure quantifie la magnitude de la différence ou de l'impact observé entre deux groupes ou conditions dans une étude, ce qui permet de déterminer si cette différence est statistiquement significative. Ainsi, la taille de l'effet permet d'évaluer à quel point le mentorat, en tant qu'intervention, a un effet sur les résultats mesurés chez les jeunes.

La synthèse de ces différentes études révèle des effets qui se situent autour de 0.21 (Raposa *et al.*, 2019). En ce qui concerne ce résultat, il est important de noter que dans une analyse traditionnelle, comme celle proposée par le statisticien étatsunien Jacob Cohen⁴⁰, les effets des

³⁸ Notre traduction de : « These analyses suggested that youth mentoring programs remain a moderately effective intervention for youth at-risk (for a range of psychosocial and academic problems across diverse outcome domains) » (p. 440).

³⁹ Notre traduction de : « these findings emphasize the need to remain realistic about the potential of mentoring programs as currently implemented (...) » (p. 440).

⁴⁰ Voir Cohen (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edn). Erlbaum.

programmes de mentorat apparaissent comme étant de faible ampleur, car selon les normes conventionnelles, un coefficient de 0.50 est considéré comme un effet moyen ou modéré, et 0.80 comme un effet fort. Face à cette interprétation, Elizabeth Raposa et ses co-auteur-trices (2019) suggèrent d'adopter une approche plus contextuelle en interprétant ces résultats « à l'aide de lignes directrices dérivées empiriquement de ce domaine d'intervention particulier⁴¹ » (Raposa *et al.*, 2019, p. 425). Ainsi, ils et elles proposent de prendre comme référence des méta-analyses portant sur des programmes de prévention destinés aux jeunes, qui présentent des résultats similaires à ceux du mentorat et dont les effets sont considérés comme moyens ou modérés. Cette démarche permet d'établir une comparaison pertinente, en reconnaissant que les effets du mentorat peuvent être interprétés de manière similaire à ceux des programmes de prévention, compte tenu du contexte spécifique des interventions destinées aux jeunes. En appliquant cette même interprétation aux programmes de mentorat, il est possible de considérer leurs résultats comme moyens ou modérés.

Les résultats de ces différentes méta-analyses nous invitent à regarder d'autres enquêtes quantitatives ainsi que des enquêtes qualitatives, pour mieux comprendre ce qui se joue dans la relation de mentorat et ses effets pour les jeunes.

Le mentorat et l'estime de soi, l'amélioration des relations sociales, et la prévention dans l'usage de drogues : les points forts des résultats des enquêtes quantitatives.

Tout comme les méta-analyses, les méthodes quantitatives comme les essais randomisés contrôlés (ERC) sont couramment employées pour évaluer les programmes de mentorat et les dispositifs d'action publique de manière plus générale. Dans cette optique, nous explorerons les conclusions d'études quantitatives qui scrutent divers aspects des relations de mentorat. Cette section nous permettra également de mettre en avant des enquêtes portant sur des programmes de mentorat en dehors des États-Unis.

Dans le but d'examiner plus précisément le potentiel du mentorat pour prévenir des problèmes émotionnels et comportementaux chez les jeunes catégorisés comme à risque, une étude longitudinale a été menée auprès d'un échantillon de 501 jeunes, en moyenne âgés de 11 ans qui participaient au programme Big Brothers Big Sisters au Canada (Erdem *et al.*, 2016). Les auteur-es de l'article ont évalué les effets du mentorat en utilisant les indicateurs du « développement positif des jeunes » (*positive youth development*)⁴². Les résultats montrent que le mentorat a une incidence positive sur le développement émotionnel, comportemental et social des jeunes. Cependant, le lien entre l'accompagnement de la ou du mentor et les indicateurs du développement positif des jeunes était observable chez les jeunes impliqués dans des relations de mentorat actives, en raison des bénéfices qu'apporte un accompagnement continu pour les jeunes (Erdem *et al.*, 2016).

⁴¹ Notre traduction de : « (it is more informative to interpret effect sizes) using guidelines derived empirically from this particular intervention area » (p. 425).

⁴² Le modèle du « développement positif des jeunes » (PYD) repère cinq traits sociaux, comportementaux et psychologiques qui sont des signes d'épanouissement chez les jeunes : la confiance en soi, la connexion, le soin (y compris la compassion) et le caractère.

Une étude basée sur une méthodologie d'essai randomisé a examiné le même programme de mentorat en Irlande. Les résultats montrent que les jeunes qui sont accompagnés par un-e mentor-e ont rapporté une amélioration dans leurs relations avec autrui. De plus, les chercheur-euses ont constaté que le mentorat pouvait avoir un effet positif sur la gestion de la consommation d'alcool et de cannabis chez les jeunes (Dolan *et al.*, 2011). Ces résultats rejoignent ceux d'une étude menée par Gabriel Kuperminc et ses co-auteurs-trices auprès de jeunes filles qui participaient au programme *Cool Girls*⁴³ aux États-Unis (Kuperminc *et al.*, 2011). Les chercheur-euses avaient comme objectif d'évaluer les effets à court terme du mentorat en se focalisant sur un groupe expérimental composé de 89 filles et un groupe témoin non équivalent de 89 filles, âgées de 9 à 15 ans et majoritairement afro-américaines. Les résultats de l'étude indiquent que les participantes qui ont été accompagnées par un-e mentor-e ont rapporté des améliorations dans différents aspects de leur estime de soi, ainsi qu'une plus grande motivation à éviter l'usage de drogues à l'avenir.

Nous constatons ainsi que le mentorat peut avoir des effets bénéfiques, tels que l'amélioration des relations sociales des jeunes ou une conscientisation face à la consommation de drogues. De plus, les études examinées révèlent de manière cohérente un impact positif du mentorat sur l'estime de soi des jeunes, en particulier dans les programmes *Cool Girls* aux États-Unis et *Big Brothers Big Sisters* au Canada. Cependant, il est important de noter que l'amélioration de l'estime de soi chez les jeunes accompagnés n'est pas systématiquement associée à des améliorations dans le domaine scolaire. Par exemple, des chercheur-euses de l'Université de Padoue ont étudié le programme *Mentor-UP* afin d'évaluer les effets du programme sur l'estime de soi et sur le lien à l'école de jeunes en situation de vulnérabilité âgés de 11 à 13 ans. Ce projet de mentorat hebdomadaire, implanté dans le nord de l'Italie, fait appel à des étudiant-es universitaires qui interviennent à la fois dans des environnements scolaires et communautaires pendant 7 mois. En utilisant une méthode d'essai randomisé contrôlé, les chercheur-euses ont évalué les jeunes avant et après leur participation au programme, avec un groupe expérimental de 34 participant-es et un groupe témoin de 75 participant-es. Les résultats de l'enquête ont révélé une augmentation significative de l'estime de soi, mais les effets sur le lien avec l'école n'étaient pas significatifs (Marino *et al.*, 2019).

Des résultats contradictoires : des études quantitatives qui révèlent des effets non significatifs

Ces différentes études suscitent par ailleurs des interrogations sur la durabilité des effets du mentorat. Pour analyser cette question, l'économiste Núria Rodríguez-Planas s'est penchée sur le *Quantum Opportunity Program*, un dispositif qui offre du mentorat, des services éducatifs ainsi que des incitations financières à des élèves en difficulté pendant leur scolarité au lycée aux États-Unis. L'objectif du programme est de réduire les comportements à risque, de favoriser l'obtention du baccalauréat ainsi que l'accès à l'enseignement supérieur ou à la formation. L'étude a été menée auprès d'un échantillon de 1 069 étudiant-es, dont 580 dans le groupe expérimental et 489 dans le groupe témoin. Les résultats de l'enquête indiquent que les jeunes qui participaient au programme étaient plus susceptibles d'obtenir leur diplôme plus rapidement et d'accéder à

⁴³ *Cool Girls* est une organisation à but non lucratif basée aux États-Unis qui propose différents programmes dans le but de soutenir et de favoriser l'autonomisation de jeunes filles et jeunes femmes provenant de milieux sociaux défavorisés.

l'enseignement supérieur. Cependant, l'étude révèle qu'il « y a pas d'effet significatif à long terme pour ces jeunes » (Rodríguez-Planas, 2012).

Certaines études soulignent en effet que les programmes de mentorat n'ont aucun impact mesurable. Dans une récente étude contrôlée et randomisée menée en Angleterre, une équipe de chercheur·euses a évalué l'efficacité d'un programme de mentorat d'une durée de 12 mois, conçu pour accompagner des enfants âgés de 5 à 11 ans présentant des difficultés comportementales, d'après les évaluations de leurs enseignant·es et de leurs parents. Cette étude a impliqué un groupe de 246 enfants, réparti·es entre un groupe bénéficiant du programme de mentorat et un groupe témoin. Les chercheur·euses ont constaté qu'après une intervention de 16 mois il n'y avait pas de différences statistiquement significatives dans les évaluations des difficultés par les parents. L'étude conclut ainsi que le programme de mentorat n'a manifestement pas eu d'effets positifs sur le comportement ou le bien-être émotionnel des enfants (Axford *et al.*, 2021).

Les résultats et analyses contradictoires que nous observons dans le domaine de la recherche sur les programmes de mentorat, du point de vue quantitatif, soulèvent diverses interrogations. D'une part, il convient de souligner que l'âge des jeunes bénéficiant du mentorat est peu pris en compte dans ces études. Nous savons par une étude publiée en 2017 (Kupersmidt *et al.*) que le mentorat semble être plus efficace pour les élèves du primaire, en fin de cycle élémentaire, en raison de la nature potentiellement moins étroite et durable des relations de mentorat avec les adolescent·es. Sur la question de la petite enfance, une étude indique que le mentorat auprès des élèves de maternelle a un impact positif sur les perceptions des étudiant·es universitaires qui assurent l'accompagnement. L'étude, qui ne se concentre pas sur les élèves, mais sur les mentor·es, montre que l'accompagnement auprès d'élèves de cette tranche d'âge incite les mentor·es à privilégier une approche centrée sur l'enfant plutôt que sur les compétences (Trepanier-Street *et al.*, 2007). Nous constatons ainsi que la plupart des recherches consacrées au mentorat examinent les effets des programmes sur une tranche d'âge relativement large et que la question de l'âge des jeunes mentoré·es n'est pas véritablement analysée. D'autre part, les divergences dans les analyses des effets du mentorat présentées par différentes études suscitent également des questions au niveau méthodologique et soulignent la nécessité d'intégrer une perspective qualitative afin de mieux comprendre les dynamiques en jeu au sein des relations mentorales.

Éclairer les effets concrets du mentorat : les apports empiriques des enquêtes qualitatives

Si les méta-analyses soulignent des effets modérés en ce qui concerne les programmes de mentorat, les études qualitatives – beaucoup moins nombreuses – mettent plus souvent en lumière des effets positifs sur les jeunes mentoré·es, notamment auprès de publics spécifiques comme les mineurs non accompagnés et des jeunes en situation de handicap.

Les études qui mobilisent une approche qualitative ou des méthodes mixtes nous permettent, en effet, de mieux saisir des détails significatifs concernant le contexte de mise en place du programme de mentorat ainsi que l'expérience vécue par les jeunes mentoré·es. Par exemple, des chercheur·euses de l'Université de Galway ont réalisé une étude portant sur le programme Big Brothers Big Sisters en Irlande (Brady *et al.*, 2017). À partir de 66 entretiens semi-directifs réalisés auprès de jeunes, des parents, des mentor·es et des travailleur·euses sociaux·ales qui étaient en

lien avec g binômes, les résultats de l'étude mettent en évidence la relation entre les effets du mentorat et la qualité de la relation ainsi que les différentes façons que peuvent avoir les jeunes de mobiliser ce soutien.

Le soutien émotionnel, les conseils et l'estime n'apparaissent pas comme une évidence dans toutes les relations étudiées. En général, plus la relation était étroite, plus ces processus étaient susceptibles d'être observés. Les résultats montrent que les jeunes ont tiré un soutien émotionnel de la relation de différentes manières – certains semblant utiliser la relation de mentorat comme une source de soutien dans leur vie quotidienne, tandis que d'autres, confrontés à des situations plus difficiles, ont été aidés à développer une compétence émotionnelle et à gérer leurs émotions négatives⁴⁴ (Brady *et al.*, 2017, p. 272-273).

Des enquêtes qualitatives ont notamment analysé les effets des différents types de programme de mentorat. Par exemple, une équipe de chercheur·euses s'est concentrée sur un programme de mentorat initié par les jeunes (*youth initiated mentoring*) aux États-Unis. Les jeunes participant·es âgé·es de 16 à 18 ans avaient quitté l'école de manière volontaire ou en avaient été exclu·es. En utilisant des méthodes mixtes, les résultats de l'étude montrent des améliorations au niveau de la réussite scolaire et professionnelle des jeunes, mais soulignent surtout que les relations de mentorat étaient plus susceptibles de perdurer lorsque les jeunes choisissaient eux et elles-mêmes les mentor·es (plutôt qu'avec l'aide de leurs parents ou le personnel du programme). Par ailleurs, l'étude met en lumière que lorsque les mentor·es et les mentoré·es partagent des processus de racialisation la relation est plus susceptible de durer. Elle souligne en effet que la majorité des participant·es engagé·es dans des relations qui durent « ont déclaré avoir des origines similaires à leurs mentors, et la plupart d'entre eux estimaient que ces similitudes étaient bénéfiques pour la relation » (Schwartz *et al.*, 2013, p.166)⁴⁵.

Dans la continuité des études qualitatives sur le mentorat, le chercheur autrichien Eberhard Raithelhuber, spécialiste du travail social, a mené une étude pour analyser les effets du mentorat auprès de mineurs non accompagnés vivant en Autriche. En interrogeant 18 jeunes hommes réfugiés âgés de plus de 14 ans, le chercheur a mis en lumière comment les relations de mentorat pouvaient représenter pour eux un soutien et un outil à différents niveaux. D'une part, le mentorat pouvait leur permettre de mieux apprendre la langue ainsi que d'avoir accès à certaines institutions et ressources. De l'autre, ces relations de mentorat leur donnaient la possibilité d'élargir leur capital social et d'avoir un soutien émotionnel pour les moments de transition (Raithelhuber, 2021).

Les études qualitatives ont par ailleurs contribué à élargir les connaissances sur les effets que peuvent avoir les programmes de mentorat sur des publics jeunes faisant face à des problématiques spécifiques. L'exemple des recherches portant sur le mentorat et le handicap offre un cas intéressant, car les résultats des études sur la question sont mitigés. Par exemple, une revue de littérature sur le mentorat auprès de jeunes en situation de handicap dans

⁴⁴ Notre traduction de : « Emotional, advice and esteem support were not evident in all relationships studied. In general, the closer the relationship, the more likely these processes were to be observed. The findings illustrate that young people drew on emotional support from the relationship in different ways – with some appearing to use the mentoring relationship as a source of support in their daily lives, while others dealing with more difficult situations were helped to develop emotional competence and manage negative emotions » (p. 272-273).

⁴⁵ Notre traduction de : « the majority of participants in enduring relationships reported having similar backgrounds to their mentors, and most of them believed that these similarities were beneficial to the relationship. » (p. 54).

l'enseignement supérieur a suggéré que le mentorat avait des effets limités sur ces jeunes, tout en regrettant le manque d'études approfondies sur le sujet (Brown *et al.*, 2010). Depuis, des études plus récentes ont suggéré que, même si des recherches supplémentaires restent nécessaires, les programmes de mentorat peuvent être efficaces pour des jeunes en situation de handicap, notamment lors de moments de transition (Lindsay *et al.*, 2016).

Une recherche plus ciblée, basée sur une méthodologie d'essai randomisé, a souligné que les jeunes atteintes de troubles d'apprentissage ainsi que de troubles du déficit de l'attention avec hyperactivité étaient fréquemment confrontées à de difficultés socio-émotionnelles et à des problèmes de santé mentale. Pour ces jeunes, les « relations interpersonnelles solides », notamment les relations proches de mentorat, peuvent être un « facteur protecteur »⁴⁶ (Haft *et al.*, 2019, p. 318). Une deuxième étude quantitative a conclu que les jeunes souffrant de problèmes de santé chroniques étaient susceptibles de tirer des avantages sociaux et émotionnels du mentorat (Lipman *et al.*, 2018). Par rapport à ces études existantes, les enquêtes qualitatives ont apporté une contribution empirique importante, en fournissant des données qualitatives supplémentaires sur l'expérience du mentorat vécue par des jeunes en situation de handicap.

Par exemple, une enquête portant sur un programme pilote de mentorat impliquant 9 jeunes de 13 à 18 ans atteintes de troubles du spectre de l'autisme (TSA) a montré que les relations de mentorat avaient eu un impact sur l'amélioration de l'estime de soi des participant·es et réduit leur niveau d'anxiété sociale (Curtin *et al.*, 2016). Les résultats positifs de l'étude sont à mettre en lien avec la petite taille de l'échantillon et avec le fait que les jeunes et leurs mentor·es se sont rencontrés de façon hebdomadaire pendant six mois au sein d'un même club local pour garçons et filles (*local Boys & Girls Club*)⁴⁷. Mais des enquêtes plus larges ont également analysé cette question, notamment par le biais d'études de cas.

Une équipe de chercheur·euses a réalisé une analyse qualitative qui s'est concentrée sur quatre programmes de mentorat financés par la *National Science Foundation* aux États-Unis. Ces programmes étaient spécifiquement conçus pour aider les étudiant·es en situation de handicap à réussir leurs études universitaires dans des domaines scientifiques et technologiques (Stumbo *et al.*, 2010). Les auteur·es de l'article soulignent qu'au-delà des effets positifs généralement associés aux programmes de mentorat, le fait de rencontrer des mentor·es en situation de handicap offre un soutien particulier aux jeunes mentoré·es. Cela leur permet d'aborder leurs besoins spécifiques et leur propre expérience du handicap. De plus, le mentorat s'avère particulièrement pertinent pour ces jeunes « lors de périodes de transition, telles que celles du lycée à l'université, ainsi que de l'enseignement post-secondaire à l'enseignement supérieur et à l'emploi [...] » (Stumbo *et al.*, 2010, p. 34). En analysant les programmes et les relations de mentorat qu'ils engendrent, qu'il s'agisse de rencontres en personne ou en ligne au sein de « communautés numériques » (*e-communities*), les chercheur·euses décrivent les différentes réponses apportées aux jeunes bénéficiaires du mentorat. Ils et elles constatent qu'il y a des personnes qui partagent certaines expériences et qui offrent des conseils pour réussir à surmonter des défis spécifiques. Grâce aux

⁴⁶ La phrase complète en anglais est : « Near-peer mentoring is a promising intervention that can improve socio-emotional well-being and mental health in youth with learning disabilities and ADHD, and highlights the importance of strong interpersonal relationships as a protective factor » (p. 318).

⁴⁷ Les Boys & Girls Clubs (BGC) sont des lieux qui proposent à des jeunes (enfants et adolescent·es) des programmes éducatifs, sportifs et socioculturels. Cette organisation à but non lucratif est implantée dans nombreuses régions aux États-Unis.

interactions, les participant·es en apprennent davantage sur les défis auxquels sont confrontées les personnes ayant des handicaps similaires ou différents. Dans le cadre de relations de type quasi-égal, les étudiant·es apprennent auprès de personnes qui sont seulement une année ou deux plus avancées qu'eux, que ce soit dans leur parcours éducatif et/ou leurs expériences professionnelles, ce qui leur offre des modèles à suivre qui ont réussi et rend les transitions moins effrayantes⁴⁸ (Stumbo *et al.*, 2010, p. 49).

Dans la continuité de ces travaux, une étude récente menée en Irlande a spécifiquement examiné les impacts du mentorat entre pairs dans le domaine de la musique en relation avec le handicap (McCarron *et al.*, 2022). En utilisant une approche de recherche mixte, les chercheur·euses ont évalué un programme de mentorat musical impliquant plus de 200 élèves en situation de handicap. L'étude s'est principalement concentrée sur les mentor·es, des jeunes vivant avec divers handicaps tels que l'autisme, les troubles d'apprentissage, la paralysie cérébrale, la spina-bifida et le syndrome de Down, qui possédaient des compétences musicales supérieures à celles des enfants. Les résultats de cette étude, qui encourage la poursuite d'études dans ce domaine, ont démontré les avantages du mentorat musical entre pairs comme un outil permettant de renforcer la confiance en soi de jeunes vivant avec un handicap.

Ainsi, les données empiriques issues des enquêtes qualitatives contribuent à une meilleure compréhension des dynamiques au sein des relations de mentorat et permettent notamment de dégager des pistes méthodologiques. Par exemple, une étude a suggéré que le personnel des programmes de mentorat constituait une source d'information significative concernant les liens établis entre les binômes de mentors et mentoré·es (Dutton *et al.*, 2017). En utilisant une approche mixte pour étudier un dispositif de mentorat scolaire en Nouvelle-Zélande, les chercheur·euses ont montré que si les perceptions du personnel du programme sur la qualité du mentorat concordaient généralement avec celles du binôme, l'intégration de ces données permettait d'obtenir une compréhension « plus nuancée de la qualité des relations au sein d'un même programme »⁴⁹ (*ibid.*, p. 54).

Les enquêtes qualitatives sur le mentorat offrent des perspectives approfondies sur ses impacts, révélant des effets positifs, notamment chez des publics spécifiques tels que les mineurs non accompagnés et les jeunes en situation de handicap. Ces études permettent de mieux comprendre les détails du contexte et de l'expérience vécue par les jeunes et enfants accompagné·es. Par ailleurs, les études qui mobilisent des méthodes mixtes ont également apporté un éclairage sur les effets des différentes formes de mentorat, y compris celles moins conventionnelles, comme le mentorat en groupe et le mentorat entre pairs.

⁴⁸ Notre traduction de : « They soon see that there are people who share some of their experiences and have advice for success in overcoming specific challenges. Through interactions, participants learn about challenges faced by individuals with the same, similar, or different disabilities. In near-peer relationships, students learn from individuals just a year or two ahead of them, in educational progressions and/or in job experiences gives them role models who are successful and make transitions less frightening » (p.49).

⁴⁹ Notre traduction de : « enabling a more nuanced understanding of relationship quality within the same program context » (p.54).

2.2 Les études sur le mentorat de groupe et le mentorat entre pairs

Bien que la plupart des recherches sur le mentorat se concentrent sur les effets des relations individualisées et intergénérationnelles, il est également intéressant d'explorer les études portant sur le mentorat entre pairs et le mentorat en groupe. En effet, les recherches portant sur ces différents types de mentorat suggèrent que d'autres formats peuvent potentiellement répondre à certaines des limites associées au mentorat individualisé et produire des effets plus significatifs.

Le mentorat de groupe : une définition non consensuelle, des effets positifs quant au sentiment d'appartenance

Le mentorat de groupe ne fait pas l'unanimité en tant que concept de mentorat, car certaines chercheur·euses considèrent qu'une relation de mentorat doit être une relation dyadique informelle impliquant un déséquilibre de connaissances et répondant aux besoins des deux participants volontaires (Bozeman, Feeney, 2007). Cependant, plusieurs études ont suggéré que les interactions en groupe peuvent également constituer une forme de mentorat et ont souligné les effets positifs de ce type de format.

L'une des premières études portant sur le mentorat de groupe⁵⁰ suggère qu'il peut être une alternative susceptible de réduire certaines problématiques des relations individualisées de mentorat (Kaye, Jacobson, 1995). Dans une étude publiée par l'universitaire étatsunienne Claudia Limbert (1995), cette dernière identifie plusieurs avantages du mentorat de groupe, comme l'élargissement des réseaux externes, le développement de l'esprit d'équipe ainsi que la possibilité de développer des amitiés entre les « pairs-mentor·es » (*peer mentors*).

Par ailleurs, des études de cas sur le mentorat de groupe ont été réalisées dans différents milieux, scolaires et professionnels. Une étude publiée en 2003 s'est concentrée sur le mentorat thérapeutique auprès d'un groupe de jeunes hommes afro-américains placés en famille d'accueil (Utsey *et al.*, 2003). Les résultats de l'étude montrent que ce mentorat thérapeutique en groupe a efficacement réduit certains problèmes comportementaux observés chez les participant·es. De plus, une étude publiée en 2018 (Sánchez *et al.*) a analysé la construction de relations de mentorat dans le cadre d'un groupe de mentorat entre des jeunes afro-américain·es et latino-américain·es en risque d'exclusion sociale aux États-Unis. Par des entretiens individuels approfondis auprès de 26 participant·es du programme, les résultats de l'étude ont mis en évidence que les activités proposées par les mentor·es ont permis de créer un espace sécurisé pour les mentoré·es. Cet environnement a facilité la création d'une identité de groupe basée sur le soutien et la confiance, favorisant les liens amicaux entre les membres du programme.

Sous un autre format, Sheryl Burgstahler et Lyla Crawford de l'Université de Washington ont souligné les avantages potentiels du mentorat par internet auprès de jeunes étudiant·es en situation de handicap pour qui les opportunités de bénéficier du mentorat étaient faibles (Burgstahler, Crawford, 2007). Les chercheuses font l'hypothèse que le fait d'être proches en âge

⁵⁰ Pour rappel le mentorat de groupe peut prendre différentes formes comme le groupe de pairs, le modèle un-vers-plusieurs, le modèle plusieurs-vers-un et le modèle plusieurs-vers-plusieurs (Huizing, 2012).

ainsi que de faire face à un handicap produit une relation de mentorat entre des pair-es-proches (*near-peers*) dans laquelle les jeunes peuvent offrir des conseils et une empathie spécifiques par rapport aux mentor-es adultes traditionnels. Elles soutiennent que les communautés de mentorat électronique peuvent offrir aux étudiant-es handicapé-es « des expériences de mentorat positives et gratifiantes ». Contrairement au format individualisé de mentorat, la communauté de mentorat en ligne permettrait de contourner des difficultés liées au lieu de résidence ou de disponibilité. Par ce format d'accompagnement collectif, les étudiant-es vivant avec un handicap seraient en mesure d'accéder à des « conseils et des perspectives variées auprès d'un grand nombre de personnes » (Burgstahler, Crawford, 2007, p. 111).

Bien que le mentorat de groupe ne soit pas systématiquement reconnu dans la littérature académique en tant que forme de mentorat, les recherches qui le considèrent comme tel mettent en évidence les effets positifs des interactions de groupe dans la construction d'une identité collective pour les jeunes.

Le mentorat entre pairs et le *cross-age mentoring* : des effets contrastés, mais potentiellement plus significatifs

Tout comme la famille, les relations entre pairs représentent un important lieu de socialisation (Kindelberger, 2018). Notamment au moment de l'adolescence, le groupe de pair-es devient « la référence sociale privilégiée » (Cannard, 2019). Les relations établies avec les pairs sont néanmoins ambivalentes, notamment au début de l'adolescence. D'une part, elles peuvent contribuer au désengagement scolaire (Brossard *et al.*, 2014) et à des comportements violents comme l'appartenance à des gangs (Dishion *et al.*, 2010). De l'autre, l'influence entre pairs peut jouer un rôle central dans l'adoption de comportements considérés comme « prosociaux » (Choukas-Bradley *et al.*, 2015), c'est-à-dire des actions impliquant la considération et le soutien envers autrui. De plus, selon Michel Claes (2018), la capacité à communiquer en confiance avec ses pairs est un prédicteur de l'adaptation psychologique. En partant de l'influence potentielle entre pairs, des programmes ont mis en place des relations de mentorat où des élèves plus âgé-es accompagnent des plus jeunes, ce qui correspond à des programmes de « *cross-age peer mentoring* » ou mentorat entre pairs de différents âges. Mais les résultats des études portant sur les relations de mentorat entre pairs restent contrastés.

Une étude qualitative s'est penchée sur le programme de mentorat de l'Université de Macquarie en Australie, destiné à des jeunes réfugié-es dans le but de les accompagner vers l'enseignement supérieur (Singh, Tregale, 2015). Les chercheur-es ont interrogé 54 jeunes mentoré-es inscrit-es au lycée, majoritairement par le biais de groupes de discussion. Par ailleurs, ils et elles ont donné des journaux à 45 mentor-es au début du programme et les ont récupérés à la fin pour les analyser. L'étude montre que le mentorat entre pairs a permis d'améliorer les performances scolaires des jeunes mentoré-es. L'accompagnement a également facilité pour les jeunes la transition entre le lycée et l'université et, à long terme, a élargi leur capital social.

Dans le même sens, le mentorat entre des pairs de différents âges a notamment été examiné en tant qu'outil pour prévenir le décrochage scolaire lors de la transition entre le collège et le lycée (Jenner *et al.*, 2023). Avec un échantillon de 1 351 élèves de classe de troisième, l'étude présente des résultats certes variables, mais qui témoignent des effets positifs sur le niveau d'attachement

à l'école (*school attachment*) et sur les attentes en matière d'obtention de diplôme (*expectations of degree attainment*). Les chercheur·euses suggèrent ainsi que le mentorat inter-âges pourrait être une stratégie efficace d'accompagnement dans la transition vers les études secondaires.

Au niveau des études postsecondaires, une étude quantitative réalisée par un groupe de chercheur·euses (Larose *et al.*, 2012) a analysé un programme impliquant des rencontres bimensuelles entre des étudiant·es débutant leurs études postsecondaires et des étudiant·es en mathématiques sciences et technologies à l'université. L'étude conclut que les mentoré·es (n = 150) manifestent des taux de réussite et de persévérance significativement supérieurs à ceux des étudiant·es du groupe témoin (n = 157). Les étudiant·es mentoré·es manifestent par ailleurs des niveaux de motivation significativement plus élevés, des décisions de carrière plus structurées, ainsi qu'un attachement institutionnel renforcé et une meilleure adaptation sociale.

Dans une méta-analyse se concentrant sur le mentorat entre pairs d'âges différents (Burton *et al.*, 2022) des chercheur·euses ont examiné six études sur ce type de mentorat. Même si le nombre d'études examinées était limité, les résultats de la méta-analyse mettent en lumière un effet global de taille moyenne ($g=0,45$), ce qui, comme nous l'avons vu, se relève être plus significatif que les effets nets observés dans les méta-analyses concernant le mentorat formel. Les auteur·es soulignent que « les programmes avec des niveaux modérés à élevés de supervision et d'encadrement par des adultes ont eu des effets plus importants que les programmes avec des niveaux faibles de supervision et d'encadrement par des adultes⁵⁴ » (Burton *et al.*, 2022, p. 219). En effet, l'encadrement réalisé par un·e adulte permettrait de clarifier le rôle et les responsabilités des mentor·es tout en s'assurant de leur « adhésion aux interventions du programme » (*ibid.*, p. 224). Des résultats contrastés ont néanmoins été rapportés dans un travail quantitatif portant sur les lycéen·nes mentor·es au sein du programme Big Brothers Big Sisters of America (Herrera *et al.*, 2008). Ici, les chercheur·euses ont observé que, même si ces jeunes mentor·es possédaient des atouts spécifiques, leur intervention était moins efficace.

Ces résultats, bien que légèrement contrastés, mettent en évidence le potentiel des programmes bien structurés de mentorat entre pairs à produire des effets plus significatifs chez les jeunes. Cependant, dans la section suivante, nous élargirons notre perspective au-delà des spécificités et des modalités particulières des relations mentoraes pour examiner plus en détail les facteurs essentiels qui doivent être pris en compte pour favoriser des relations mentoraes positives pour les jeunes.

2.3 La durée et la qualité de la relation : des éléments déterminants pour le bon déroulement du mentorat

Bien qu'il soit difficile d'isoler les facteurs associés aux résultats positifs liés aux programmes de mentorat (DuBois *et al.*, 2002), plusieurs éléments semblent jouer un rôle potentiellement significatif dans la prédiction des résultats escomptés dans le cadre de ces programmes. La qualité de la relation nouée avec la ou le mentor est un élément central (McMorris *et al.*, 2018) tout

⁵⁴ Notre traduction de « Programs with moderate to high levels of adult oversight or supervision yielded larger effects than programs with low levels of adult oversight or supervision » (p.219).

comme sa durée. En effet, il est important de rappeler que le mentorat est souvent défini comme une relation non seulement « de longue durée et intense », mais aussi « étroite et significative »⁵² (Mullen, Klimaitis, 2021, p. 21). Ainsi, diverses études menées sur des programmes de mentorat mettent en évidence le rôle déterminant de ces deux facteurs.

En se basant sur des données empiriques et sur la littérature scientifique, la spécialiste du mentorat pour les jeunes, Jean Rhodes, a développé un modèle qui identifie différents processus et conditions considérées comme essentielles pour comprendre les effets des relations mentoriales sur les jeunes. Le modèle suggère que des relations de mentorat bien établies peuvent contribuer à des résultats positifs sur le développement socio-émotionnel, cognitif et identitaire des jeunes. Ces résultats positifs sont plus susceptibles de se produire lorsque les mentor·es et les jeunes établissent une relation forte ainsi que lorsque les interactions sont à la fois soutenantes et structurées (Rhodes, DuBois, 2008).

La question de la proximité dans la relation a également été étudiée dans une étude randomisée impliquant 1 139 élèves de 71 écoles différentes qui participaient au programme Big Brothers Big Sisters of America (BBBSA). Dans ce cadre, Amanda Bayer, Jean Grossman et David DuBois (2015) ont constaté un lien étroit entre la proximité de la relation entre mentor·e et mentoré·e et les résultats scolaires. Pour les auteur·es, la proximité émotionnelle est un médiateur des effets des programmes de mentorat, de sorte que si le binôme ne parvient pas à établir une relation qualifiée par la ou le mentoré·e de « proche », la participation au programme de mentorat n'a « aucun effet observable sur les résultats académiques de fin d'année scolaire de l'élève⁵³ » (2015, p. 425). Ces résultats font écho à une étude menée en Irlande auprès de 76 jeunes âgé·es de 10 à 15 ans qui participaient au programme Big Brothers Big Sisters, laquelle montre que le degré de satisfaction à l'égard de la relation, aussi bien du point de vue des mentor·es que des mentoré·es, est corrélé aux bénéfices du mentorat pour les jeunes (Silke *et al.*, 2019).

Le type de relation établie dans le cadre du mentorat peut être influencé par différents facteurs. L'étude de Rhodes *et al.* (2008) analyse le rôle du genre dans le déroulement et la qualité des relations de mentorat entre jeunes et adultes. Les résultats indiquent que, bien que les relations de mentorat avec les filles aient tendance à durer plus longtemps, ces dernières étaient souvent moins satisfaites des relations de mentorat de courte ou de moyenne durée. En revanche, elles étaient plus satisfaites que les garçons lorsque la relation avec la ou le mentor·e était de longue durée, ce qui indiquerait que l'effet protecteur du mentorat de longue durée est particulièrement pertinent pour celles-ci.

Par ailleurs, dans l'objectif d'identifier les éléments qui contribuent à l'établissement de relations de mentorat de qualité pour les jeunes, des études se sont penchées sur la manière dont les questions raciales pouvaient avoir un impact sur la relation de mentorat. En effet, la majorité des jeunes mentoré·es proviennent de milieux sociaux défavorisés et de groupes minorisés. Selon une étude publiée en 2017, seulement 24 % des jeunes mentoré·es s'identifient comme blanc·hes, alors

⁵² Notre traduction, la phrase complète étant : « Long term and intense mentoring is a close, meaningful relationship [...] » (p. 21).

⁵³ Notre traduction de : « (This study finds evidence that unless a mentorship pair formed a relationship that the protégé would rate as "somewhat close" or better, BBBSA SBM program participation) had no discernable effect on a student's end-of-school-year academic outcomes » (p. 425).

que c'est le cas pour plus de la moitié des mentor·es (Garringer *et al.*, 2017). Dans ce contexte, les chercheuses Belle Liang et Jennifer West ont montré que la façon dont les questions liées à la race sont abordées et gérées par les binômes peut avoir un impact sur la qualité de la relation de mentorat (Liang, West, 2007). D'autres travaux ont exploré des aspects plus psychologiques, tels que les styles d'attachement. Par exemple, Simon Larose et ses co-auteurs·trices observent que les styles d'attachement insécurisés, comme l'ambivalence et l'évitement, chez les mentor·es et les mentoré·es peuvent avoir un impact négatif sur la relation de mentorat (Larose *et al.*, 2019).

En ce qui concerne la durée de la relation, une étude récente menée au Danemark (Damm *et al.*, 2022) a analysé les effets des relations de mentorat communautaire à long terme sur les jeunes dans le contexte nordique de protection sociale. Ici, les jeunes accompagné·es présentaient généralement des profils à risque moins élevé que dans d'autres contextes évalués précédemment. L'étude s'est particulièrement intéressée à l'impact de la durée de la relation de mentorat sur la perception des parents concernant le bien-être de leurs enfants. L'échantillon de l'enquête comprenait 197 enfants qui participaient à un programme de mentorat. Les résultats montrent que les enfants qui avaient eu un·e mentor·e pendant au moins un an étaient perçus·es comme ayant un sentiment de bien-être significativement plus élevé. En revanche, il n'y avait pas de différences significatives pour les jeunes qui avaient été accompagné·es par des mentor·es pendant moins d'un an ou qui étaient resté·es sur liste d'attente et qui n'avaient pas encore rencontré de mentor·e.

Nous constatons ainsi que la temporalité et la qualité de la relation apparaissent comme indissociables lorsque nous analysons les relations de mentorat. Du côté des mentor·es, celles et ceux qui entretiennent des relations à plus long terme perçoivent des bénéfices plus importants pour les jeunes accompagné·es (DuBois, Neville, 1997). Chez les mentoré·es, Jean Rhodes et Jean Grossman (2002) ont noté que les résultats liés aux relations de mentorat varient en fonction de la durée. Dans ce contexte, elles montrent que les jeunes impliqués·es dans des relations de mentorat qui durent un an ou plus constatent des améliorations dans leurs résultats scolaires ainsi qu'au niveau psychosocial et du comportement. Les effets sont moindres chez les jeunes dont la relation dure de 3 à 12 mois. Celles et ceux pour qui la relation s'arrête dans les 3 mois ont, au contraire, signalé une baisse de l'estime de soi et de la perception de leurs compétences scolaires. Ces résultats questionnent puisque plusieurs recherches ont montré qu'en moyenne, les relations de mentorat, notamment axées sur les questions éducatives, durent autour de cinq mois (Bernstein *et al.*, 2009 ; Herrera *et al.*, 2011).

Les activités réalisées dans le cadre du mentorat

En fonction du type de programme et des profils des jeunes accompagné·es, les mentor·es sont encouragé·es par les programmes de mentorat formel à réaliser différents types d'activités, qu'elles soient d'ordre scolaire, culturel, sportif, ou autres. Néanmoins, les mentor·es bénéficient souvent d'une liberté dans le choix des activités même si ce dernier reste influencé par les caractéristiques du binôme en termes d'âge ou de genre, mais aussi par le lieu de leur rencontre (Karcher, Hansen, 2013). Peu d'études se sont spécifiquement penchées sur les activités proposées dans le cadre du mentorat, mais un débat théorique a émergé entre les recherches qui préconisent de privilégier la proximité dans la relation et celles qui mettent en avant l'importance des activités structurées.

Selon Rhodes et DuBois (2008), la proximité entre mentor·e et mentoré·e constitue l'élément central des relations de mentorat réussies. À l'inverse, Timothy Cavell et Lawrence Elledge (2013) soutiennent que la qualité de la relation semble être moins importante que le choix d'activités axées sur des objectifs spécifiques ou de prévention. Il est intéressant de noter que l'organisation d'activités structurées a été identifiée comme l'une des bonnes pratiques du mentorat lors d'une des premières méta-analyses portant sur ce phénomène (DuBois *et al.*, 2002).

Par rapport à cette question, Michael Karcher et Keoki Hansen ont examiné différents programmes de mentorat, mettant en évidence que certains d'entre eux accordent une plus grande attention aux aspects relationnels, tandis que d'autres se concentrent davantage sur la réalisation d'objectifs spécifiques. Les auteurs préconisent un équilibre entre ces différentes activités tout au long de la relation, voire lors de chaque séance. Cet équilibre consiste à combiner des activités « axées sur l'avenir et servant le but adulte », avec « celles axées sur le présent, servant le but des jeunes et étant ludiques ». Cette configuration semble être propice pour que les deux parties se sentent « entendues et validées »⁵⁴ (Karcher, Hansen, 2013, p. 69).

Une étude de 2015 (Larose *et al.*) montre que le type d'activités réalisées dans le cadre du mentorat joue un rôle significatif dans le développement de la relation mentorale. Les auteur·trices soutiennent qu'une pratique « plus fréquente d'activités récréatives renforce l'association entre les perceptions du soutien reçu et la qualité de la relation de mentorat, tandis qu'une pratique plus fréquente d'activités tutorielles affaiblit cette association⁵⁵ » (Larose *et al.*, p. 542). L'étude souligne l'importance de réaliser dans le cadre du mentorat des activités qui soient tant significatives que motivantes pour les jeunes. Par ailleurs, une étude plus récente montre que la qualité de la relation entre les jeunes et les adultes a un impact sur les résultats scolaires des jeunes, mais elle n'est pas le seul élément déterminant (Lyons *et al.*, 2019). Les structures qui portent ces programmes doivent former les mentor·es non seulement à se concentrer sur la qualité de la relation, mais également sur des activités et des compétences considérées comme cruciales pour les jeunes. Ce type de formation servirait un double objectif « d'une part, les mentors acquerront des compétences à utiliser, mais en outre, les programmes auront une meilleure idée de la manière d'évaluer les résultats⁵⁶ » (Lyons *et al.*, 2019, p. 97).

Cependant, outre les objectifs et la formation que les mentor·es peuvent recevoir, leur position dans l'espace social peut également influencer les activités qu'ils et elles choisissent de mettre en place. À ce sujet, le travail pionnier en France des sociologues Annabelle Allouch et Agnès van Zanten sur le tutorat réalisé par des étudiant·es des grandes écoles révèle que la distance sociale basée sur un cumul des capitaux de la part des tuteur·trices reproduit une « domination sociale implicite » sur les jeunes tutoré·es (2008, p. 54). Une autre étude portant sur un programme de mentorat assuré par des étudiant·es universitaires en France, montre que les mentor·es issu·es de la classe moyenne supérieure, majoritairement des femmes, ont tendance à privilégier les

⁵⁴ Notre traduction de : « (Over the course of a relationship, and perhaps even during every youth mentoring meeting, a balance of both types of activities) —future-oriented, adult-purpose-serving activities and present-oriented, youth-purpose-serving, playful activities—seems most likely to leave both parties feeling heard and validated » (p. 69).

⁵⁵ Notre traduction de : « more frequent practice of recreational activities strengthened the association between perceptions of received support and the quality of the mentoring relationship, whereas more frequent practice of tutoring activities weakened this association » (p. 542).

⁵⁶ Notre traduction de « (This type of training will serve a dual purpose:) on one hand, mentors will be provided with skills to use, but additionally, programs will have a better idea about how to evaluate outcomes » (p. 97).

activités liées à la culture légitime, tandis que ceux et celles qui partagent avec les jeunes des expériences de discrimination ou de difficultés socio-économiques privilégient la création d'espaces de détente pour aider les jeunes à prendre de la distance face à un quotidien difficile (Lopez Puyol, 2023). De plus, une étude portant sur divers programmes de mentorat axés sur la réussite scolaire, toujours dans le contexte français, montre que le travail éducatif effectué par les mentor·es reflète une posture critique spécifique vis-à-vis de l'institution scolaire. Cette posture se traduit par des approches qui visent à agir « avec » l'école, à faire « différemment » que celle-ci, à faire « mieux » ou bien à faire « en dehors » (Lopez Puyol, Pavie, 2023). Cependant, il est important de souligner que les activités réalisées dans le cadre du mentorat ont un impact surtout lorsque la relation perdure dans le temps. Ainsi, nous allons maintenant analyser les implications des relations de mentorat qui prennent fin prématurément.

Analyser les motifs de rupture des relations de mentorat

Bien que la durée des relations de mentorat joue un rôle crucial dans leur bon déroulement, des études ont montré qu'environ la moitié des relations formelles de mentorat en milieu scolaire prennent fin prématurément par rapport à la durée prévue dans le programme (Bernstein *et al.*, 2009 ; Grossman, Rhodes, 2002). Ces constats sont étroitement liés à l'évolution des programmes de mentorat. Jean Rhodes souligne que le soutien accru aux dispositifs de mentorat a entraîné la fixation d'« objectifs de croissance agressifs » sans que des objectifs clairs ne soient définis pour garantir « des relations de mentorat de haute qualité » à l'ensemble des participant·es (Rhodes, 2008, p. 41)⁵⁷. En effet, lorsque les programmes de mentorat se fixent des objectifs trop élevés et ont besoin de recruter chaque année un nombre important de mentor·es bénévoles, cela peut entraver leur capacité à établir des relations de mentorat de qualité et en adéquation avec leurs propres directives (Lopez Puyol, 2023).

À un niveau davantage individuel, plusieurs facteurs sont en lien avec les fins prématurées des relations de mentorat. En ce qui concerne les caractéristiques des jeunes, l'âge peut avoir un impact, car les adolescent·es ont plus de chances que les jeunes moins âgé·es de voir leur relation de mentorat prendre fin prématurément (Grossman, Rhodes, 2002 ; Kupersmidt *et al.*, 2017). Le parcours scolaire du ou de la jeune peut aussi impacter la relation de mentorat. En effet, l'obtention de mauvaises notes et les problèmes d'assiduité apparaissent comme fortement associés à la fin prématurée du mentorat (Kupersmidt *et al.*, 2017, p. 30). Par ailleurs, une étude portant sur le programme Big Brothers Big Sisters au Canada confirme que différents facteurs sont associés aux fins prématurées des relations de mentorat. Ces facteurs comprennent : le genre puisque ces fins sont plus fréquentes chez les filles, les difficultés comportementales des jeunes, et des problèmes d'adéquation dans le binôme. De plus, les auteur·rices ont constaté que les clôtures prématurées des relations de mentorat étaient plus fréquentes lorsque les jeunes percevaient la relation comme peu qualitative, et également lorsqu'ils et elles ressentaient un manque de soutien parental, notamment par rapport à la relation mentorale (DeWit *et al.*, 2016).

Du côté des mentor·es, des études ont examiné les effets des programmes de mentorat ainsi que la fin prématurée des relations établies dans ce cadre en prenant en compte le genre. Cette focalisation sur le genre découle notamment du fait que le nombre de mentors masculins

⁵⁷ Notre traduction. Jean Rhodes parle de « aggressive growth goals » et « high-quality mentoring relationships » (p. 41).

disponibles est souvent moins élevé que celui des femmes. L'une de ces études a utilisé des données secondaires, provenant de deux grandes évaluations de programmes de mentorat en milieu scolaire, pour analyser les caractéristiques et les effets des relations de mentorat pour des jeunes hommes mentorés en fonction du sexe des mentor·es (Kanchewa *et al.*, 2014). Avec un échantillon de 1 513 jeunes hommes mentorés participant à ces programmes, les chercheur·euses ont constaté que les processus relationnels étaient similaires pour ces jeunes, que ceux-ci soient en relation avec des mentors masculins ou féminins.

Néanmoins, une étude analysant les effets du genre sur la qualité et la durée des relations de mentorat a montré que les filles et garçons mentoré·es avaient souvent des attentes similaires à celles des mentors masculins, axées notamment sur des activités ludiques. En revanche, les attentes des mentors femmes, qui cherchaient parfois à établir rapidement une relation de mentorat étroite, pouvaient différer de celles des jeunes, ce qui pouvait entraîner une rupture anticipée (Spencer *et al.*, 2018). Jean Grossmann et Jean Rhodes (2002) ont également montré que les femmes sont plus susceptibles de connaître une rupture anticipée dans une relation de mentorat. Par ailleurs, des facteurs tels que le sentiment de surcharge ou de non-reconnaissance peuvent également conduire les mentor·es à une rupture anticipée du mentorat (Styles, Morrow, 1992).

En utilisant une méthode qualitative, un groupe de chercheuses au sein du *Boston University School of Social Work* s'est penché sur les motifs de rupture des relations de mentorat (Spencer *et al.*, 2017). Elles ont interrogé 48 binômes de mentor·es et mentoré·es du programme Big Brothers Big Sisters (BBBS) en identifiant cinq raisons principales qui peuvent mener à la fin du mentorat. Pour 19 des binômes, la fin de la relation de mentorat était attribuable à des « changements authentiques et imprévus dans les circonstances de vie » (p. 444). Dans 9 cas, la rupture était liée à un sentiment d'insatisfaction de la part des mentor·es, bien que cela ne soit que rarement explicité et communiqué aux jeunes comme tel. De plus, 8 binômes avaient vécu une « dissolution progressive », où « aucune des deux parties ne poursuit l'effort de maintenir le contact » (p. 444). Dans 7 cas, la rupture était liée à un sentiment d'insatisfaction ou à un manque d'intérêt de la part des jeunes mentoré·es. Enfin, dans 5 cas, il s'agissait d'un abandon de la part de la ou du mentor, qui avait cessé toute communication.

Dans une étude complémentaire (Spencer *et al.*, 2020), une équipe de chercheur·euses a analysé 36 binômes de mentorat qui avaient pris fin, en réalisant des entretiens qualitatifs par téléphone avec les mentor·es, les parents ou responsables légaux·ales, mais également avec le personnel du programme BBBS. Le croisement de ces données et de ces différentes perspectives a mené les auteur·es à trois conclusions principales. D'une part, ils et elles ont montré qu'« une forte relation entre le mentor et le jeune est nécessaire, mais pas suffisante pour la pérennité du jumelage » (p. 106). D'autre part, ils et elles ont montré que la relation entre les mentor·es et les jeunes, même lorsqu'elle est relativement solide, a peu de chances de résister à des perturbations importantes dans d'autres relations significatives, ce qui montre, troisième conclusion, l'importance du soutien que le programme de mentorat doit apporter au binôme. Ces éléments mettent en évidence la complexité des facteurs qui influencent les relations de mentorat et illustrent comment, contrairement aux objectifs des programmes qui les mettent en place, les relations de mentorat peuvent parfois constituer une expérience défavorable pour les jeunes, une réalité que plusieurs études ont cherché à éclairer.

Les éventuels effets contreproductifs du mentorat

Les effets négatifs du mentorat sont un aspect moins exploré dans la littérature qui analyse ce phénomène (Tonidandel *et al.*, 2007). Pourtant, les relations de mentorat peuvent également entraîner des « résultats négatifs, voire nuisibles » (Sánchez-Aragón *et al.*, 2021), notamment parce que les événements négatifs ont des impacts psychologiques plus importants que les positifs (Baumeister *et al.*, 2001). Différentes études ont commencé à analyser le « côté sombre du mentorat » (Kumar, Blake-Beard, 2012), d'abord en ce qui concerne le mentorat en entreprise. Ainsi, Terri Scandura, professeure en management à l'Université de Miami, a été l'une des premières à définir et classer les expériences négatives de mentorat au travail et à parler de « mentorat dysfonctionnel » (Scandura, 1998). Sur le lieu de travail, les expériences de mentorat négatives apparaissent comme liées à l'humeur dépressive et au retrait psychologique par rapport au travail (Eby *et al.*, 2004). En analysant des expériences de mentorat perçues de manière défavorable par les mentoré-es, des chercheur-euses (Eby *et al.*, 2000) ont souligné les effets négatifs d'un jumelage inadéquat. Les chercheuses Shana Simon et Lillian Eby proposent ainsi de considérer que le mentorat se produit « sur un continuum allant de l'efficace ou du fonctionnel à l'inefficace ou au dysfonctionnel » (Simon, Eby, 2003, p. 1100)⁵⁸.

En ce qui concerne les jeunes, comme nous l'avons mentionné précédemment, les conséquences négatives du mentorat sont notamment liées à sa durée et au fait que les relations de mentorat courtes peuvent engendrer des effets contreproductifs (Grossman, Rhodes, 2002). À ce sujet, la sociologue américaine Nina Eliasoph a forgé le terme de bénévole « *plug-in* », pour décrire des bénévoles qui s'engagent pour de très courtes périodes. D'après elle, les bénévoles peuvent être bien intentionné-es, mais ils et elles peuvent également être « nuisibles » pour les enfants (Eliasoph, 2011, p. 254)⁵⁹.

Renne Spencer (2007) a montré que lorsqu'un-e mentor-e met fin à la relation de mentorat, les jeunes peuvent ressentir une importante déception, les menant à quitter le programme et à renoncer à être accompagnée, même s'ils et elles étaient initialement enthousiastes. Une étude ultérieure suggère que, dans les cas d'abandon des mentor-es, les parents des jeunes peuvent rapporter un impact de la fin du mentorat plus significatif pour leurs enfants que ce que ces dernier-es ont exprimé. Par ailleurs, les parents peuvent également être affecté-es personnellement (Spencer *et al.*, 2017).

Le lien entre la durée de l'accompagnement et ses potentiels effets négatifs sur les jeunes a notamment été analysé dans le cadre d'une enquête financée par les Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) [Alligier *et al.*, 2012], qui portait sur le dispositif d'accompagnement d'une grande association et son déploiement dans une académie en France. Les chercheur-euses du Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST) ont mené une enquête principalement quantitative pendant trois ans auprès de 232 collégien·nes suivi-es par l'association et 225 élèves témoins, non suivi-es par l'association au sein des mêmes établissements scolaires. Les chercheur-euses soutiennent que les résultats engendrés par le dispositif au niveau de la scolarité,

⁵⁸ Notre traduction de : « mentoring researchers should view mentoring as occurring on a continuum from effective or functional to ineffective or dysfunctional » (p. 1100).

⁵⁹ Notre traduction. La phrase complète en anglais est : « Theoretically, one dedicated plug-in volunteer can make a difference in one child's life, as organizers often say, but for every helpful one, I saw many harmful ones, and they, too, make a difference in children's lives » (p. 254).

le choix d'orientation et l'« ouverture socioculturelle » de l'élève sont tributaires de la durée de l'accompagnement. En ce qui concerne la durée des accompagnements, l'étude révèle que leur durée médiane est d'environ cinq mois. Mais un tiers des accompagnements ne dépasse pas les trois mois et environ 10 % atteignent les huit mois (p. 37). En plus de la durée, la fréquence des rencontres influe également sur les effets du mentorat. Sur ce point, les résultats de l'enquête montrent qu'« un tiers des élèves n'a rencontré son tuteur qu'au plus une fois par mois, ou au mieux quelques fois dans l'année » (p. 37). Dans ce contexte, les chercheur-euses notent que « sous réserve d'une fréquence des rencontres et d'une durée de l'accompagnement proche de ce qui est prévu », le dispositif « favorise l'amélioration chez les élèves concernés de l'image scolaire qu'ils ont d'eux-mêmes et une meilleure évolution de leurs résultats » (p. 87). En revanche, si les élèves participent à un accompagnement dont la durée et la régularité des séances ne correspondent pas aux attentes, le dispositif produit « les effets inverses de ceux escomptés : les élèves concernés par ce cas de figure semblent se construire une image scolaire d'eux-mêmes plus défavorable en fin d'année et l'évolution de leurs résultats est négative » (p. 76).

L'étude qualitative menée par Lisa Limeri *et al.* (2019) permet de préciser l'analyse des expériences négativement vécues par des étudiant-es de premier cycle en sciences de la vie. Pour ces auteur-es, alors que le mentorat est un élément fondamental pour des étudiant-es de ce niveau, car il peut leur permettre de s'impliquer dans le milieu de la recherche, l'étude identifie sept éléments qui ont contribué néanmoins à forger une expérience négative pour les mentoré-es : « l'absentéisme, l'abus de pouvoir, le désaccord interpersonnel, le manque de soutien professionnel, le manque de soutien psychosocial, les attentes mal alignées et le traitement inégal »⁶⁰ (2019, p. 4). Pour ces étudiant-es mentoré-es, leur expérience défavorable du mentorat était liée soit à l'absence de comportements qu'ils et elles considéraient comme positifs ou bénéfiques, soit à la présence de comportements qu'ils qualifiaient d'ouvertement nuisibles de la part des mentor-es, ces comportements entraînant des répercussions à la fois sur leur bien-être psychosocial et sur leur trajectoire professionnelle. Les chercheur-euses soulignent enfin que le mentorat négatif peut avoir un impact plus important sur des étudiant-es issues de milieux ségrégués.

Ces résultats font écho à une étude menée dans douze lycées défavorisés de la région parisienne, portant sur un programme intensif de tutorat et de mentorat sur 2 ans, conçu pour accompagner les élèves de ces établissements à poursuivre des études supérieures. Dans ce cadre, ceux-ci sont accompagné-es par des personnes diplômées de l'École normale supérieure, l'une des institutions d'enseignement supérieur les plus sélectives de France (Ly *et al.*, 2020). Les résultats de cette recherche montrent que si l'intervention engendre des effets positifs sur les performances des meilleur-es élèves sélectionné-es, elle semble avoir des effets négatifs significatifs pour les élèves moins performant-es. En particulier, cela concerne ceux et celles qui ne sont pas en capacité de concilier la réalisation des devoirs avec une participation à des activités parascolaires chronophages. Dans ce contexte, leur participation au programme nuit à leurs perspectives éducatives lorsqu'ils et elles persévèrent dans ces programmes sans réelles chances d'y parvenir.

Les différents résultats portant sur les effets contreproductifs du mentorat questionnent tant la dimension du déploiement des programmes de mentorat que leur évaluation. À ce sujet, il est

⁶⁰ Notre traduction de « absenteeism, abuse of power, interpersonal mismatch, lack of career support, lack of psychosocial support, misaligned expectations, and unequal treatment » (p. 4).

important de souligner que différents travaux ont émis d'importantes critiques à l'égard des programmes de mentorat formel et ses méthodes d'évaluation. La sociologue Kate Philip critique ainsi la manière dont le modèle de mentorat formel comme celui de Big Sisters Big Brothers of America a tenté d'être appliqué dans d'autres contextes. Elle estime que ce modèle vise à doter les jeunes accompagnés des moyens d'adopter les valeurs et les pratiques dominantes sans réelle analyse des problématiques sociales qu'ils et elles vivent (Philip, 2003). De son côté, la chercheuse anglaise Helen Colley soutient que la recherche sur le mentorat a été biaisée par l'idée que cette action est bénéfique et qu'elle a « subi des pressions conformistes liées au financement de la recherche d'évaluation⁶¹ », ce qui a porté préjudice tant aux mentor-es qu'aux mentoré-es (Colley, 2003, p. 179). De plus, selon la chercheuse britannique en géographie humaine Fiona Smith, les interventions sociales de ce type, reposant sur une approche individualisante et apportant néanmoins des avantages aux jeunes, s'avèrent nécessairement insuffisantes pour contrer les inégalités structurelles auxquelles sont confronté-es les jeunes en situation de vulnérabilité (Smith *et al.*, 2016).

En ce qui concerne les études d'impact sur le mentorat, il est essentiel de souligner deux limites importantes. Tout d'abord, l'absence de données sur les effets à long terme du mentorat rend difficile une évaluation complète de son influence sur le développement des mentoré-es au fil du temps. Deuxièmement, le manque de données détaillées sur les processus d'implémentation des programmes de mentorat dans ses différents contextes, y compris la mise en place, le nombre de séances effectives, ainsi que le degré de fidélité des programmes par rapport à leur conception initiale, constitue une autre lacune significative. Ainsi, en vue d'une évaluation plus complète des impacts du programme, il devient indispensable d'analyser les répercussions de l'implication tant des mentor-es que des familles des jeunes accompagnés.

⁶¹ Notre traduction de : « (It has been flawed by assumptions that mentoring is inherently beneficial, irrespective of its design and context, and by the) conformative pressures on evaluation research that is linked to funding » (p. 179).

3. Analyser la place des mentor·es et des familles dans le cadre du mentorat

3.1 Regarder le mentorat du point de vue des mentor·es

Les recherches portant spécifiquement sur les mentor·es sont moins nombreuses que celles sur les jeunes qu'ils et elles accompagnent. Pourtant, l'expérience des mentor·es détermine également la qualité et la durée de la relation de mentorat. En effet, si les mentor·es ne perçoivent pas leur relation avec les mentor·es comme étant « forte positive ou efficace », ils et elles auront moins de chances de persévérer dans cette relation (Karcher *et al.*, 2005, p. 94). Nous analyserons ici les motivations qui mènent les mentor·es à intégrer les programmes de mentorat ainsi que les éléments qui favorisent leur satisfaction et maintiennent leur engagement dans la relation de mentorat.

Motivations, coûts et bénéfices de la participation à des programmes de mentorat

Les programmes de mentorat destinés aux jeunes dépendent en grande partie de l'engagement de bénévoles. Il convient ainsi de rappeler que les pratiques d'engagement et les motivations des bénévoles sont marquées par les contextes dans lesquelles elles se déroulent. Aux États-Unis, la sociologue Maud Simonet montre que le bénévolat répond à une norme sociale imprégnée d'une « éthique de la responsabilité communautaire » avec l'idée de devoir « rendre à la communauté » (*give back to the community*) (Simonet-Cusset, 2002). En France, les bénévoles mobilisent davantage la rhétorique de l'utilité sociale (Simonet, 2010). En ce qui concerne plus spécifiquement les mentor·es, leurs motivations ne seront pas les mêmes s'ils et elles font du mentorat scolaire, du mentorat communautaire ou bien du mentorat dans la sphère professionnelle (Shier *et al.*, 2020) ; elles différeront également selon l'âge (Chacón *et al.*, 2017), la « race »⁶² (Hu *et al.*, 2008), la classe sociale (Deutsch *et al.*, 2013), l'expérience scolaire (Lopez Puyol, 2023) ou le genre (Larsson *et al.*, 2016). Ainsi, dans la majorité des programmes de mentorat formel, les femmes sont surreprésentées parmi les mentor·es⁶³. Cette donnée s'explique notamment parce que les missions d'accompagnement relèvent du *care*, c'est-à-dire des activités qui consistent à « apporter une réponse concrète aux besoins des autres » (Molinier *et al.*, 2009, p. 11).

Devenir mentor·e représente ainsi un choix marqué par différentes logiques d'ordre social et personnel, tout en engendrant des coûts et des bénéfices (Faith *et al.*, 2011). Parmi les bénéfices

⁶² Nous entendons la « race » comme une catégorie socialement construite et non pas une réalité biologique. Pour rappel, le processus de racialisation consiste à radicaliser « des différences perçues entre des individus ou des groupes hiérarchisés sur la base de critères biologiques, en vue de dominer, d'exploiter ou d'exclure les groupes infériorisés et altérés au sein de ce rapport de pouvoir » (Telep, 2021, p. 289).

⁶³ Selon les statistiques de 2022 du programme Big Brothers Big Sisters, par exemple, les femmes représentaient 65 % des mentor·es contre 34 % pour les hommes. Site internet du programme [en ligne](#).

du mentorat identifiés par les mentor·es, on retrouve souvent l'estime de soi ou l'acquisition de compétences sociales et interpersonnelles (Hall, 2003). De plus, des travaux évoquent ce que l'on pourrait appeler des « bénéfices liés à la citoyenneté » (*civic-related benefits*), tels qu'une plus grande disposition à la participation citoyenne et une meilleure compréhension de ce que signifie de vivre dans la pauvreté (Weiler *et al.*, 2013). Mieux comprendre des réalités sociales est souvent une motivation centrale pour de nombreux·euses mentor·es : cette dimension est mise en évidence dans une étude qualitative menée auprès d'étudiant·es d'une université privée aux États-Unis. Parmi les principales préoccupations des mentor·es qui souhaitaient s'engager auprès de jeunes issu·es de milieux populaires, il y avait l'aspiration à avoir une influence positive sur ces jeunes tout en approfondissant leur propre compréhension du fonctionnement des écoles et des quartiers défavorisés (Hughes, Dykstra, 2022). Cette dimension permet d'appréhender également le mentorat comme un engagement favorisant « l'apprentissage par le service » (*service learning*) (Schmidt *et al.*, 2004).

Dans ce contexte, l'expérience du mentorat apparaît comme une pratique de terrain potentiellement bénéfique au niveau professionnel pour des étudiant·es qui se projettent dans des carrières liées à l'éducation. La chercheuse étatsunienne Mary Trepanier-Street (2007) a enquêté auprès d'étudiant·es inscrites dans un programme de mentorat destiné à des enfants d'âge préscolaire. Son étude révèle que ces étudiant·es ont acquis dans le cadre de la relation mentorale des connaissances liées au développement des enfants et leur ont proposé des activités éducatives adaptées. Ces résultats suggèrent pour la chercheuse que le mentorat est une pratique potentiellement pertinente dans le cadre de la formation des enseignant·es.

Satisfaction et engagement des mentor·es dans la relation de mentorat

La satisfaction des mentor·es à l'égard de la relation de mentorat dépend, d'une part, des dispositions des jeunes accompagnés (DuBois, Neville, 1997), et d'autre part, de leur propre degré d'investissement dans la relation. Les chercheur·euses étatsunien·nes en sciences de la communication Patricia Gettings et Steven Wilson ont mené une enquête par questionnaire auprès de 145 mentor·es adultes qui participaient à quatre programmes de mentorat pour comprendre les différents aspects de leur relation avec des jeunes. Les résultats de l'enquête montrent que « les mentors sont plus engagés dans leurs relations de mentorat lorsqu'ils sont satisfaits et estiment avoir investi beaucoup dans la relation »⁶⁴ (Gettings, Wilson, 2014, p.1112). Néanmoins, il faut que les attentes des mentor·es soient adaptées à la situation du ou de la jeune. Si les attentes des mentor·es par rapport à la relation de mentorat sont irréalistes, celle-ci peut plus facilement s'interrompre (Evans, 2005). Une étude récente (Drew, Spencer, 2021) a également montré que lorsque les mentor·es avaient une approche adaptée aux circonstances de la relation de mentorat, le soutien social fourni aux jeunes était plus important.

L'un des éléments essentiels dans la construction d'une relation de mentorat proche est la communication entre mentor·es et mentoré·es ainsi que les discussions qui ont lieu lors de séances. Dans une étude menée auprès de 166 lycéen·nes et leurs mentor·es dans cinq États

⁶⁴ Notre traduction de: « [...] mentors are more committed to their mentoring relationships when they are satisfied and feel they have invested a great deal into the relationship » (p. 1112).

différents aux États-Unis (Kern *et al.*, 2019), les chercheur·euses ont découvert que des sujets spécifiques abordés lors des séances, comme la question de la famille et les ami·es pour les mentor·es, la scolarité et les projets futurs pour les jeunes, étaient significativement liés à leur perception de la qualité de la relation. Sur une problématique similaire, une étude menée auprès de 54 mentor·es de deux programmes de mentorat communautaire en Nouvelle-Zélande (Dutton *et al.*, 2019) s'est penchée sur la question de la « divulgation de soi » (*self-disclosure*) des mentor·es. L'étude montre que le fait de livrer des aspects de leur vie privée aux adolescent·es mentoré·es est une pratique complexe, mais généralement perçue comme positive par les mentor·es.

La satisfaction à l'égard de la relation de mentorat semble par ailleurs influencée par le type de relation établie entre mentor·e et mentoré·e. Dans un travail publié en 1995, Christine Morrow et Melanie Styles ont identifié deux catégories de relations, les développementales et les prescriptives. Les relations développementales sont celles qui évoluent en fonction des besoins des jeunes. Pour les mentor·es qui sont dans cette approche, il s'agit de fournir aux jeunes du soutien et de leur faciliter un accès à des éléments qui apparaissent peu accessibles. Dans cette configuration, tant les adultes que les jeunes témoignent d'un attachement mutuel et d'un sentiment d'engagement dans la relation. Au contraire, les relations prescriptives sont celles où les mentor·es considèrent comme prioritaires leurs propres objectifs et non pas ceux des jeunes. Les mentor·es estiment qu'ils et elles doivent guider les jeunes vers l'adoption de certaines pratiques, attitudes ou valeurs. De manière générale, dans ce type de relation le binôme expérimente de la frustration et de l'insatisfaction (Morrow, Styles, 1995).

Un autre élément analysé du point de vue des mentor·es est leur sentiment d'auto-efficacité dans le cadre du mentorat (Larose, 2013 ; Parra *et al.*, 2002). Ce concept, développé par le psychologue Albert Bandura, vise à évaluer dans quelle mesure une personne « croit être en mesure, ou ne croit pas être en mesure, d'atteindre un niveau de performance donné pour une activité particulière » (Meyer, Verliac, 2004, p. 120). Sur cette question, Simon Larose a identifié trois groupes différents de mentor·es. Premièrement, « les mentors qui se sont perçus comme moyennement efficaces tout au long de la relation », deuxièmement « les mentors qui se sont perçus comme moyennement efficaces au début de la relation, mais de plus en plus au fur et à mesure » et enfin « les mentors qui se sont perçus comme très efficaces au début de la relation, mais qui ont ensuite connu de légères fluctuations dans ces perceptions, en suivant une trajectoire quadratique⁶⁵ » (Larose, 2013, p. 165). Un fort sentiment d'auto-efficacité chez les mentor·es peut avoir un impact positif sur la relation de mentorat et ce sentiment est influencé tant par leurs caractéristiques sociales que par l'organisation des programmes. En effet, la formation et le soutien fournis par le programme peuvent renforcer les compétences et la confiance des mentor·es dans leur travail avec les jeunes (Parra *et al.*, 2002) et peuvent impacter la relation de mentorat (Faith *et al.*, 2011). De fait, parmi les multiples facteurs qui peuvent mener aux ruptures d'une relation de mentorat, on trouve un soutien insuffisant de la part de l'agence (Spencer, 2007). Dans un rapport qui reprend les éléments essentiels à une pratique efficace du mentorat (Garringer *et al.*, 2015), les chercheur·euses soutiennent que, pour favoriser la motivation et le

⁶⁵ Notre traduction de: « mentors who perceived themselves as moderately efficient throughout the relationship [...] mentors who perceived themselves as moderately efficient at the start of the relationship, but increasingly so as it progressed [...] mentors who perceived themselves as very efficient at the start of the relationship, but subsequently experienced slight fluctuations in these perceptions, following a quadratic trajectory [...] » (p. 165).

degré de satisfaction des mentor·es, les organisations doivent accorder une attention particulière à leur formation, à l'établissement de la relation de mentorat, ainsi qu'à son suivi et au soutien continu tout au long de celle-ci.

La prise en compte des structures qui portent ces programmes dans l'analyse de la relation de mentorat découle d'une perspective de recherche spécifique. De fait, un nombre important d'études sur le mentorat, en particulier celles menées dans le domaine de la psychologie aux États-Unis, optent pour une « approche écologique » (*ecological perspective*)⁶⁶ dans l'analyse de ce phénomène. Dans cette perspective, des chercheur·euses ont étudié la place et l'expérience des mentor·es en prenant en compte le réseau de relations qui entoure le binôme mentor·e/mentoré·e (Keller, Blakeslee, 2013 ; Keller, 2005). Une étude a démontré ainsi que l'analyse du microsystème⁶⁷ des mentor·es, plus spécifiquement la relation qu'ils et elles ont établie avec la structure qui porte le programme, mais également avec la famille des jeunes, peut prédire leur niveau de satisfaction à l'égard de leur relation de mentorat (Suffrin *et al.*, 2016). Ces résultats soulignent l'importance d'intégrer une analyse sur la place des familles dans les programmes de mentorat formel.

3.2 Regarder le mentorat du point de vue des familles des jeunes mentoré·es

Les effets de la participation des parents au sein des programmes de mentorat restent peu explorés (Spencer, Basualdo-Delmonico, 2014). En 2013, Andrea Taylor et Lorraine Porcellini ont souligné que les meilleures pratiques ainsi que les bénéfices concernant l'implication des parents dans le mentorat des jeunes restaient mal définis (Taylor, Porcellini, 2013). Dans cette section, nous examinerons ainsi la question des familles des jeunes mentoré·es, en commençant par analyser leur relation avec le système scolaire et le rôle potentiel du mentorat dans ce contexte. Par la suite, nous aborderons diverses études concernant la place des familles au sein des programmes de mentorat formel.

Des familles potentiellement éloignées des normes scolaires

Les programmes de mentorat destinés aux jeunes s'adressent généralement à des enfants et adolescent·es qui font face à des difficultés académiques, sociales et sont souvent issus·es de groupes minorisés (Rhodes *et al.*, 2002 ; Sánchez, Hurd *et al.*, 2018). Dans ce contexte, les familles des jeunes mentoré·es se heurtent souvent à différentes problématiques socioéconomiques. De plus, des études françaises ont montré que les familles issues de milieux populaires, souvent

⁶⁶ Cette approche prend notamment appui sur les travaux du psychologue et chercheur américain Urie Bronfenbrenner et son modèle écologique du développement humain. D'après le dictionnaire de psychologie de l'American Psychological Association (s.d.), l'« approche écologique » ou « ecological perspective » est un « concept de psychologie communautaire dans lequel une communauté (ou toute autre entité sociale) est considérée en termes d'interrelations entre les personnes, les rôles, les organisations, les événements locaux, les ressources et les problèmes. Elle tient compte des interactions réciproques complexes entre les individus et leur environnement [...] ». Notre traduction de : « a concept of community psychology in which a community (or any other social entity) is viewed in terms of the interrelations among people, roles, organizations, local events, resources, and problems. It accounts for complex reciprocal interactions of individuals and their environment [...] ». (<https://dictionary.apa.org/> Consulté le 4 octobre 2023.)

⁶⁷ Pour la chercheuse en psychologie environnementale Sandrine Depeau, le microsystème est défini comme « le site (*setting*) immédiat qui supporte les interactions actives immédiates de l'individu avec l'environnement, au niveau proximal des processus à étudier [...] » (Depeau, 2022, p. 153).

d'origine immigrée, ne maîtrisent pas les normes scolaires, ce qui les expose à un « risque de disqualification symbolique » (Périer, 2015) et à une « vulnérabilité spécifiquement populaire aux verdicts de l'école » (Terrail, 1984, p. 58). Bien que ces familles « souscrivent largement aux principes de l'école » (Lorcerie, Cavallo, 2001, p. 7), elles n'ont pas tous les outils pour répondre aux attentes de l'institution scolaire, notamment en ce qui concerne le travail scolaire à la maison (Caillet, Sembel, 2009 ; Kakpo, 2012).

Malgré des travaux de recherche qui ont déconstruit « le mythe de la démission parentale » (Lahire, 1995), ces familles continuent d'être confrontées aux jugements de l'institution scolaire, qui les perçoit souvent comme « en décalage ou trop en retrait » (Périer, 2021, p. 277). En France, plus précisément dans les zones d'éducation prioritaire, le sociologue Dominique Glasman a mis en évidence que les parents sont « soupçonnés de ne pas jouer leur rôle éducatif à part entière » (Glasman, 1992). Dans ce cadre, les acteurs scolaires ont souvent recours à une « approche déféctologique », où l'origine des difficultés scolaires s'expliquerait uniquement par « un milieu familial déficient ou perturbant » (Lorcerie, Cavallo, 2001, p. 7).

Face à la complexité des relations entre l'institution scolaire et les familles issues de milieux populaires, les programmes de tutorat ou de mentorat, en particulier ceux axés sur les questions scolaires, introduisent un nouveau facteur dans la relation entre l'école et les parents. Dominique Glasman souligne que l'un des objectifs des programmes d'accompagnement à la scolarité est de jouer un rôle de médiation entre les familles et l'école (Glasman, 1996). En effet, soucieux de la réussite scolaire de leurs enfants, les parents sont généralement ouverts à différentes formes de soutien scolaire pour leurs enfants, voire en demande (Joly-Rissoan, 2006). Cependant, à l'instar de l'école, l'une des critiques fréquentes à l'encontre des programmes de mentorat concerne leur tendance à adopter une perspective négative à l'égard des familles, en supposant que le besoin de mentorat chez les jeunes résulte principalement du manque d'implication de ces dernières (Taylor, Porcellini, 2013). Dans le domaine de la recherche et des directives sur les bonnes pratiques du mentorat formel, les approches concernant l'implication des familles dans les programmes de mentorat varient. Certaines mettent en avant l'intérêt d'adopter une certaine distance vis-à-vis des familles pour favoriser les relations de mentorat, tandis que d'autres soulignent les bénéfices potentiels de leur participation.

Les études sur l'intégration des familles dans les dispositifs de mentorat : des résultats divergents

Dans une étude qualitative portant sur les relations de mentorat formelles pour les jeunes, Mélanie Styles et Kristine Morrow (1992) décrivent les relations entre les mentor-es et les familles. Sans interroger les parents ou d'autres membres de la famille, mais uniquement les mentor-es, les chercheuses décrivent les difficultés que peuvent avoir les mentor-es à établir des relations avec les familles des jeunes. Les relations entre jeunes et mentor-es semblent meilleures lorsque ces dernières « sélectionnent avec précaution » les interactions qu'ils et elles ont avec les familles des jeunes et ne laissent pas les parents « façonner » la relation de mentorat⁶⁸ (Styles, Morrow,

⁶⁸ Dans le texte en anglais, les chercheuses parlent de « select interactions with the youth's family carefully » et « not allow a parent to shape the relationship » (p. 7).

p. 7). Par ailleurs, des jeunes mentoré-es se confiaient moins à leurs mentor-es lorsque ces dernier-es semblent trop proches de leurs parents.

Dans une autre étude qualitative, Kate Philip *et al.*, (2004) notent une ambivalence vis-à-vis des parents et des familles dans le cadre du mentorat et montrent comment une partie des mentor-es essayent de privilégier la relation avec la ou le jeune en gardant une distance par rapport à la famille. Pour une partie de ces mentor-es « leur principale responsabilité était d'être présents pour le jeune et beaucoup se sentaient mal à l'aise s'ils étaient entraînés à interagir avec les familles »⁶⁹ (Philip *et al.*, 2004, p. 40).

Ce besoin de garder une distance vis-à-vis des parents apparaît également dans certains travaux portant sur les bonnes pratiques du mentorat formel destiné aux jeunes. Par exemple, Andrew Miller soutient que les programmes de mentorat devraient solliciter le soutien des parents et/ou tuteurs-trices tout en évitant « leur engagement actif dans le processus de mentorat », notamment parce que « des parents non coopératifs peuvent saboter la relation mentor-protégé »⁷⁰ (Miller, 2007, cité par Spencer *et al.*, 2011, p. 52). Au contraire, des études plus récentes incitent les organisations qui portent des programmes de mentorat à impliquer les parents dans le processus (Downey *et al.*, 2022 ; Larose *et al.*, 2018). Qu'est-ce qui explique ces différentes approches ? Nous analyserons ici les éléments qui sont en jeu dans l'implication des familles dans le cadre du mentorat.

La relation parent-enfant : un élément central dans la relation mentorale ?

Les conclusions d'une méta-analyse axée sur les programmes de mentorat pour les jeunes⁷¹ (DuBois *et al.*, 2002) révèlent que l'intégration des familles figure parmi les pratiques identifiées comme porteuses d'effets positifs pour les jeunes. En effet, les relations de mentorat positives pourraient contribuer à l'amélioration des relations des jeunes avec leur entourage, y compris leurs parents (Grossman *et al.*, 2012). Dans une synthèse de recherche portant sur 10 programmes de mentorat, Susan Jekielek et ses co-auteurs-trices soulignent que les jeunes sont plus susceptibles de trouver des bénéfices à la relation de mentorat lorsque les mentor-es connaissent leurs familles (Jekielek *et al.*, 2002).

Néanmoins, ces résultats dépendent notamment du type de relation qu'entretiennent les jeunes avec leurs parents. D'un côté, les jeunes qui ont subi de la maltraitance peuvent avoir plus de mal à établir des relations de confiance avec des adultes et par conséquent avec leurs mentor-es (Grossman, Rhodes, 2002). De l'autre, le mentorat peut devenir une « expérience correctrice » (*corrective experience*) pour des jeunes qui ont vécu des relations insatisfaisantes avec leurs parents ou d'autres adultes qui les prennent en charge (Grossman *et al.*, 2012). En effet, les mentor-es peuvent remettre en cause les perceptions négatives que les adolescent-es peuvent avoir d'eux et d'elles-mêmes ou des relations avec les adultes, en montrant que des relations positives et bienveillantes avec les adultes sont possibles (*ibid.*).

⁶⁹ Notre traduction de : « [...] felt clearly that their prime responsibility was to 'be there' for the young person and many felt uncomfortable if they were "drawn in" to engage with families » (p. 40).

⁷⁰ Notre traduction de : « [not] their active engagement in the mentoring process » et « no supportive parents can sabotage the mentor-protégé relationship » (Miller, 2007, cité par Spencer *et al.*, 2011, p. 52).

⁷¹ Les chercheur-es précisent que l'âge moyen des jeunes qui participaient aux études incluses dans la méta-analyse était « inférieur à 19 ans » (the sample used in the evaluation of the program needed to include youth with a mean age of less than 19, p. 162).

Pourtant, l'hypothèse de l'expérience correctrice a été remise en question dans un travail publié par Simon Larose et ses co-auteurs-trices (Larose *et al.*, 2018). Les chercheur·euses soutiennent qu'en ce qui concerne l'adaptation scolaire, le soutien émotionnel apporté par la ou le mentor·e interagit avec le soutien apporté par la mère. Les effets du mentorat dépendraient ainsi « de la présence et de la qualité du soutien maternel »⁷² (p. 25). Ces résultats vont dans le sens d'une étude précédente (Soucy, Larose, 2000) observant que la perception des effets du mentorat sur l'adaptation scolaire et sur l'attachement à l'établissement scolaire était plus significative lorsque les relations entretenues entre les mères et les jeunes étaient plus sécurisantes. Par ailleurs, Jean Rhodes, Jean Grossman et Nancy Resch (2000) ont montré que l'effet positif des relations de mentorat sur les résultats académiques des jeunes était en partie expliqué par une amélioration de la relation parent-enfant.

Le chercheur américain Thomas Keller, spécialiste de la question du mentorat, défend un « modèle systémique » de cette méthode d'accompagnement. Selon lui, les programmes de mentorat doivent considérer les relations interdépendantes qui se forment dans le mentorat, tant entre les mentor·es et les jeunes qu'avec les parents (ou tuteur·trices) et les travailleur·euses sociaux·ales impliqué·es (Keller, 2005). Dans le même sens, une étude récente (Downey *et al.*, 2022) souligne l'importance de clarifier le rôle de la famille et de considérer que la sphère familiale peut être intégrée au mentorat pour engendrer des effets positifs pour les jeunes. Les chercheur·euses considèrent que les programmes de mentorat « peuvent choisir de s'appuyer sur les forces familiales existantes qui favorisent les résultats, ainsi que de cibler les domaines dans lesquels les relations familiales sont défavorables, en proposant de multiples façons d'impliquer les familles⁷³ » (Downey *et al.*, 2022, p. 8). Ces suggestions nous conduisent à examiner ce que la recherche révèle sur les diverses approches adoptées par les programmes de mentorat pour impliquer les familles des enfants et des adolescent·es accompagné·es, ainsi que les relations qui peuvent se former entre les parents et les mentor·es.

Formes d'implication parentale dans les programmes de mentorat et interactions avec les mentor·es

S'agissant des différentes modalités d'implication des familles dans les programmes de mentorat, Andrea Taylor et Lorraine Porcellini (2013) ont identifié trois approches principales. La première concerne un mentorat destiné à la fois aux jeunes et aux familles, avec pour objectif de renforcer l'ensemble du système familial. Les programmes qui adoptent cette approche visent à fournir aux familles des outils, et à les mettre en relation avec des structures offrant des services pour améliorer leur qualité de vie. La deuxième modalité consiste en une relation de mentorat axée principalement sur le ou la jeune, tout en renforçant simultanément les compétences des familles. Dans ce type de programme, les jeunes sont impliqués dans une relation de mentorat individualisée, tandis que les parents participent à des ateliers visant à les aider à améliorer leur relation avec leur enfant. Enfin, la troisième approche concerne un mentorat axé sur les jeunes, avec des activités occasionnelles proposées à leurs familles (Taylor, Porcellini, 2013).

⁷² Notre traduction de : « (It appears that the effects of BBBS support on academic adjustment are conditional) on the presence of and quality of maternal support » (p. 25).

⁷³ Notre traduction de « Programs could choose to build upon existing family strengths that promote favorable outcomes, as well as target areas of unfavorable family relationships, providing multiple ways to involve families » (p. 8).

Comme à propos des effets de l'implication familiale dans le processus de mentorat, peu d'études se sont intéressées aux relations entre les mentor·es et les familles des jeunes mentoré·es. Pourtant, une étude récente menée par la chercheuse et spécialiste en travail social, Lakindra Mitchell Dove (2022) met en lumière l'importance que les jeunes accordent aux relations établies entre leurs mentor·es et leurs familles ou adultes responsables. En réalisant des entretiens individuels auprès de 12 adolescent·es afro-américain·es âgé·es de 14 à 18 ans, la chercheuse montre que ces jeunes accordent de l'importance aux pratiques culturelles et familiales et, dans ce contexte, ils et elles les valorisent lorsqu'un lien de qualité est établi entre leur famille ou tuteur·trice et leur mentor·e.

Le nature des relations que les mentor·es entretiennent avec les parents des jeunes mentoré·es, dépend en grande partie de l'âge des jeunes et du cadre de la relation, celle-ci étant plus facile à établir lorsque le mentorat se déroule au domicile de la famille. Une recherche doctorale portant sur un programme de mentorat dans une métropole française a élaboré une typologie des relations entre mentor·es et parents comprenant quatre catégories : distante, cordiale, proche et relève (Lopez Puyol, 2023). Le premier cas, caractérisé par une relation distante, survient souvent lorsque le mentorat a lieu en dehors du domicile familial sans presque aucune interaction entre les mentor·es et les parents du ou de la jeune. Dans le deuxième type, les mentor·es entretiennent des interactions brèves avec les parents. Elles et ils peuvent rester pour partager un café, mais les discussions sont exclusivement axées sur la ou le jeune, en particulier sur sa scolarité. Dans le cas d'une relation proche, les mentor·es et les parents ou membres de la famille ont développé une relation personnelle plus approfondie, impliquant des conversations plus larges, des moments conviviaux comme des repas, voire même une assistance des mentor·es aux parents pour des tâches administratives ou d'autres services. Cette forme de relation se manifeste généralement lorsque le mentorat se prolonge dans la durée, ce qui n'est pas surprenant, car, comme l'ont démontré David DuBois et Helen Neville (1997), les relations mentoraies à long terme tendent à évoluer au-delà des structures qui portent formellement les programmes. Ainsi, dans le cas des relations proches entre mentor·es et parents, les échanges se poursuivent même à la fin du programme. Enfin, le type de relation « relève », moins fréquent, se produit lorsque les parents demandent aux mentor·es d'assumer des responsabilités parentales, telles que participer à des réunions concernant le ou la jeune au sein de son établissement scolaire.

Comme nous l'avons vu, l'évolution de la recherche sur le mentorat nous montre une progressive intégration de l'approche écologique. Dans ce contexte, nous constatons une prise en compte plus importante des relations familiales en tant que potentiel modérateur des effets du mentorat sur les jeunes (Downey *et al.*, 2022). Comme le souligne Lakindra Mitchell Dove, la littérature spécialisée sur le mentorat tend de plus en plus vers un modèle qui encourage les jeunes à s'impliquer au sein de leur famille et de leur communauté, passant ainsi d'un schéma traditionnel en tête-à-tête à une approche inclusive et collaborative qui reconnaît et valorise le rôle des familles et de la communauté dans la vie des jeunes (Mitchell Dove, 2022).

L'analyse du mentorat fondée sur les expériences des mentor·es et des familles des jeunes accompagné·es permet d'acquérir une meilleure compréhension des défis auxquels ces programmes sont confrontés ainsi que d'identifier les problèmes qui peuvent entraver la réussite de l'expérience de mentorat pour les jeunes. Dans la partie suivante, nous explorerons les études consacrées aux bonnes pratiques à suivre dans le cadre du mentorat.

4. Les bonnes pratiques du mentorat

Face à l'essor significatif du mentorat en tant que méthode d'accompagnement des jeunes depuis les années 1990, en particulier en Amérique du Nord et dans d'autres pays anglophones, différentes chercheur·euses et spécialistes de la question ont mené des travaux dans le but d'identifier les meilleures pratiques pour garantir des relations de mentorat de qualité pour les jeunes. Comme nous l'avons souligné précédemment, pour que les jeunes tirent des effets bénéfiques du mentorat, les relations de mentorat doivent être significatives et de longue durée. En effet, lorsque les relations de mentorat ne se déroulent pas conformément aux attentes, notamment en termes de durée, cela peut avoir des répercussions négatives sur les jeunes (Grossman, Rhodes, 2002).

Sur cette question, rappelons que Renée Spencer a identifié six facteurs qui peuvent contribuer à la rupture des relations de mentorat. Elle a d'abord noté : l'abandon de la relation du côté de la ou du mentor·e ainsi que du ou de la jeune, la perception d'un manque de motivation du côté des jeunes mentoré·es ou des attentes non satisfaites. La chercheuse souligne également des lacunes dans les compétences relationnelles des mentor·es, notamment l'incapacité à surmonter des « différences culturelles ». Enfin, elle parle de l'ingérence de la famille ou bien d'un soutien insuffisant de la part de l'organisme en charge de mettre en place le mentorat (Spencer, 2007). Une partie de ces facteurs peuvent néanmoins être mieux anticipés et contrôlés par la mise en place de bonnes pratiques ou des pratiques exemplaires, comme le mentionne Simon Larose. Pour ce dernier, les pratiques exemplaires en matière d'accompagnement individualisé sont celles identifiées par la recherche comme ayant un lien significatif, qu'il soit causal ou non, « avec la qualité de la relation personnalisée ou encore avec l'effet de cette relation sur l'adaptation, le développement de l'élève à risque ou la prévention du décrochage scolaire » (Larose, 2011, p. 4). Ainsi, nous proposons dans cette dernière partie de nous concentrer sur des travaux qui abordent les meilleures pratiques à adopter par les structures, en termes de recrutement des mentor·es et des mentoré·es, de formation des mentor·es, d'appariement du binôme ainsi que de clôture de la relation de mentorat.

4.1 Pratiques de recrutement et sélection des mentor·es et des mentoré·es

Peggy Rennie, directrice de la recherche et de la stratégie du programme Grands Frères Grandes Sœurs au Canada, a élaboré un guide sur les pratiques efficaces en mentorat. Bien que ce guide se concentre sur les enfants pris en charge par les services de protection de l'enfance, la plupart de ses recommandations peuvent s'appliquer à tout programme de mentorat pour les jeunes. En ce qui concerne les meilleures pratiques pour le recrutement des mentoré·es, Peggy Rennie met en avant l'importance de créer des opportunités pour que les jeunes puissent eux et elles-mêmes demander un·e mentor·e. Pour ce faire, il est important de lever les éventuelles barrières à leur participation et de tenir compte de leurs besoins spécifiques. De plus, comme précédemment

évoqué, le recrutement de mentor·es qui sont déjà présent·es dans l'environnement des jeunes semble être une approche prometteuse

Du côté des mentor·es, l'auteur·ice souligne l'importance d'organiser des réunions d'information sur le programme de mentorat et d'explicitier le soutien dont vont bénéficier les participant·es. Il est également nécessaire de réaliser des entretiens de sélection, en se concentrant sur des éléments tels que la motivation, le style relationnel et la compréhension du rôle des mentor·es. Ces espaces permettent aux mentor·es de comprendre qu'ils et elles sont là pour offrir un soutien positif aux jeunes, dans une relation axée sur les jeunes et avec des attentes réalistes. En ce qui concerne le style relationnel, ils et elles doivent démontrer des comportements sains dans leurs relations personnelles, être capables de gérer les conflits et afficher un type d'attachement « sécuritaire ». Par ailleurs, il est souhaitable de recruter des mentor·es ayant des antécédents personnels proches de ceux des jeunes accompagnés (Rennie, 2016), qui partagent des intérêts communs avec ces dernier·es (Karcher *et al.*, 2005), ou qui ont déjà une expérience de travail auprès de jeunes (Raposa *et al.*, 2016).

Dans un rapport intitulé « Éléments des pratiques efficaces en matière de mentorat » (*Elements of effective practice for mentoring*), des chercheur·euses et spécialistes de la question du mentorat ont formulé des recommandations visant à améliorer l'ensemble du processus de mentorat (Garringer *et al.*, 2015). À propos du recrutement des mentor·es et des mentoré·es, il est conseillé d'utiliser des stratégies de recrutement réalistes pour présenter les avantages, les pratiques, les soutiens et les défis du mentorat. Les spécialistes suggèrent également d'avoir des critères d'admissibilité explicites. Concernant les jeunes mentoré·es, leurs besoins doivent correspondre aux critères du programme et l'agence doit vérifier si les jeunes et leurs familles disposent de temps pour le mentorat et manifestent l'envie d'être accompagnés. Du côté des mentor·es, il est important d'identifier dans le processus de recrutement que les compétences, motivations et antécédents soient en adéquation avec les objectifs du programme. Au cours du processus de sélection, le personnel de l'agence doit s'assurer que les mentor·es disposent du temps, de l'engagement et des qualités personnelles nécessaires pour pouvoir assurer un mentorat de qualité.

Des mesures de prévention sont ainsi essentielles pour garantir la sécurité des participant·es dans le cadre du mentorat. Le mentorat et d'autres pratiques basées sur du bénévolat auprès de jeunes sont considérés comme des « contextes potentiellement "à haut risque" en ce qui concerne l'occurrence d'abus⁷⁴ » (Garringer *et al.*, 2015, p. 26). En effet, bien que des données empiriques spécifiques fassent défaut, des chercheuses ont identifié, dans des articles de presse, des cas d'abus sexuels commis par des adultes dans le cadre du programme de mentorat formel Big Brothers Big Sisters (Terry, Tallon, 2004). Les organisations qui mettent en place des programmes de mentorat sont responsables de la sécurité des jeunes. À cette fin, les spécialistes recommandent des pratiques de vérification des antécédents des mentor·es, notamment judiciaires, ainsi que la prise de contact avec des personnes de l'entourage personnel et professionnel. Néanmoins, peu de recherches ont analysé à proprement parler les procédures les plus sécuritaires et efficaces pour réaliser la sélection des mentor·es. Les spécialistes de la question Sarah Kremer et Betty Cooper, mettent en évidence l'importance pour les organisations qui

⁷⁴ Notre traduction de : « Volunteer-based youth-services like mentoring are considered as potentially "high-risk" contexts for the occurrence of abuse » (p. 26).

portent des programmes de mentorat de reconnaître la possibilité d'abus. Elles soulignent la nécessité d'établir des procédures pour garantir la sécurité des jeunes et dispenser une formation spécifique au personnel de l'organisation concernant les méthodes de sélection et de surveillance efficaces. De plus, elles préconisent la création d'espaces de collaboration préventive en partenariat avec les parents et d'autres professionnels (Kremer, Cooper, 2013).

4.2 Pratiques de formation des mentor·es

La formation des mentor·es est centrale pour les accompagner dans la construction de leur rôle et éviter des relations de mentorat courtes qui puissent avoir des effets négatifs pour les jeunes. En effet, une méta-analyse réalisée par David DuBois et ses collaborateur·trices (2002) a identifié l'importance du soutien et de la formation des mentor·es pour favoriser leur engagement et leur efficacité. La formation des mentor·es ainsi que le fait de les soutenir en continu constituent des pratiques qui ont un impact direct sur la rétention des mentor·es. Ces pratiques peuvent influencer positivement la durée de la relation et par conséquent jouer en retour sur les effets du mentorat pour les jeunes. De plus, il est nécessaire de proposer une formation aux parents ou aux responsables légaux·ales, afin de les sensibiliser aux divers éléments permettant d'assurer une relation de mentorat efficace, tout en prenant en considération le contexte particulier du binôme (Garringer *et al.*, 2015).

Malgré les évidences quant aux effets positifs de la formation, Janis Kupersmidt et Jean Rhodes (2013) ont relevé qu'une grande majorité des programmes de mentorat n'ont pas adopté de formation fondée sur des données empiriques. Bien que de nombreux et nombreuses mentor·es parviennent à établir des relations de grande qualité avec les jeunes, les chercheuses estiment que l'absence de formation adaptée explique en partie les difficultés en matière de rétention des bénévoles au sein des programmes. Cette question est un élément clé pour éviter des relations de mentorat de courte durée qui pourraient avoir des impacts négatifs sur les jeunes. Elles soulignent par ailleurs l'importance de soutenir les mentor·es non seulement avant, mais également tout au long de la relation de mentorat, car mener à bien une relation mentorale n'est pas nécessairement une compétence innée. Même si le contenu de la formation doit être adapté aux caractéristiques et aux besoins de chaque binôme, l'inclusion de modules portant sur l'écoute active, l'empathie, et les compétences en résolution de problèmes peuvent considérablement enrichir la qualité de la relation de mentorat (Kupersmidt, Rhodes, 2013). Par ailleurs, un rapport concernant l'implantation du mentorat en milieu scolaire (Potvin, Roy, 2014) recommande d'inclure dans la formation des conseils pratiques pour réussir à établir une relation de confiance avec les mentoré·es, des stratégies pour suivre leur progression ainsi que des exemples d'activités qui peuvent être réalisées dans le cadre du mentorat.

Les moments de formation offrent également aux personnels des programmes de mentorat l'occasion de rencontrer les mentor·es et de repérer des comportements inappropriés ou préoccupants. Ces comportements peuvent, par exemple, inclure des mentor·es « qui se concentrent excessivement sur leurs propres besoins, qui s'impliquent de manière excessive avec les enfants, qui ont des représentations inappropriées, qui adoptent des comportements

inadéquats envers les enfants, ou qui ont un contact physique excessif avec autrui, y compris avec les mentorés⁷⁵ » (Garringer *et al.*, 2015, p. 39).

Pour garantir la qualité de la formation, Jean Rhodes et Janis Kupersmidt ont identifié plusieurs éléments essentiels. La formation préalable à la rencontre avec les jeunes mentoré-es devrait idéalement durer au moins 2 heures, mais de préférence 6 heures. Son contenu doit couvrir une gamme variée de sujets comprenant les règles du programme, ses objectifs, ainsi que les attentes envers les mentor-es. La formation devrait également aborder des aspects liés à la relation de mentorat, notamment la première rencontre, le développement et le maintien de cette relation, les questions éthiques qui peuvent surgir, ainsi que les ressources disponibles pour soutenir les mentor-es. De plus, le programme de formation devrait offrir des sessions basées sur des éléments théoriques pour aborder des sujets pertinents tels que la pauvreté, le genre, les questions raciales, ainsi que les défis spécifiques rencontrés par certaines populations d'enfants. Les chercheuses soulignent que les espaces de formation peuvent servir à évaluer la pertinence des mentor-es et à leur fournir des outils pour faire face à des problèmes spécifiques. Des sessions de formation continue devraient également être proposées après la mise en relation, afin de soutenir les mentor-es, notamment en abordant la question de la clôture de la relation. De cette manière, une formation complète, interactive et adaptée aux besoins variés des mentor-es et des mentoré-es, déployée de manière continue, contribue à maintenir des relations de mentorat de qualité (Kupersmidt, Rhodes, 2013).

4.3 Pratiques d'appariement et suivi du binôme

La question de l'appariement du binôme dans le cadre du mentorat est une question peu explorée par la recherche. Pourtant, des méta-analyses ont montré que les jeunes mentoré-es ont notamment besoin d'identifier des intérêts communs avec les mentor-es pour établir un lien significatif (DuBois *et al.*, 2011). Le processus d'appariement ou jumelage apparaît ainsi comme central pour garantir une relation mentorale de qualité.

Les spécialistes de cette question Julia Pryce, Michael Kelly et Sarah Guidone expliquent que le processus d'appariement est complexe en raison des particularités individuelles de chaque participant-e et qu'il est « essentiel de reconnaître que ces relations se forment souvent entre des personnes ayant des expériences de vie significativement différentes, que ce soit en termes de classe sociale, de genre, de différences générationnelles, de race ou d'ethnicité⁷⁶ » (Pryce *et al.*, 2013, p. 427). Dans ce contexte, les recommandations pour assurer des bonnes pratiques 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

⁷⁵ Notre traduction de « Some suggestions of possible behaviors that might serve as red flags to staff that a mentor might engage in unsafe practices: • mentors who focus primarily on their own personal needs, • mentors who are over-involved with children (especially combined with underinvolvement or superficial connections with adults), • mentors with unhealthy beliefs or attitudes such as treating children as peers, • mentors who engage in developmentally inappropriate behaviors, • mentors who display excessive physical contact with others including mentees » (p. 39).

⁷⁶ Notre traduction de : « it is critical to acknowledge that many of these relationships are formed between two people who may differ in significant aspects of their life experiences. These differences may be in social class, gender, generational differences in experience and perspectives, and/or race and ethnicity » (p. 427).

exprimées, tant par le binôme que par la famille des mentoré-es, lors de la mise en place du mentorat (Garringer *et al.*, 2017). Simon Larose (2011) suggère également de jumeler mentor-es et mentoré-es en mobilisant des critères à même de favoriser la qualité du lien, comme les intérêts personnels ou professionnels ou bien le genre ou l'origine migratoire selon les objectifs du mentorat.

En ce qui concerne la recherche sur les différents processus d'appariement des binômes, les structures qui mettent en place les programmes de mentorat semblent majoritairement utiliser trois méthodes pour réaliser le jumelage. Elles peuvent utiliser des enquêtes pour identifier des intérêts communs et former les binômes en fonction de leurs affinités. Certaines structures organisent des événements de rencontre pour permettre aux mentor-es et mentoré-es d'avoir une voix dans le processus et enfin, une troisième approche combine ces deux méthodes (Pryce *et al.*, 2013). Les chercheur-euses suggèrent que la technologie pourrait aussi jouer un rôle dans le processus de jumelage, en offrant aux jeunes un accès à des plateformes où ils et elles pourraient apprendre davantage sur des mentor-es potentiel·les, ce qui leur conférerait un rôle plus actif dans le processus (Pryce *et al.*, 2013). En effet, la recherche met en évidence des effets prometteurs lorsque les jeunes choisissent eux et elles-mêmes leurs mentor-es (Garringer *et al.*, 2017).

Par ailleurs, tant dans la littérature scientifique que dans celle consacrée aux bonnes pratiques en matière de mentorat, l'inclusion des membres de l'entourage des jeunes, tels que les parents ou le personnel scolaire, apparaît comme un enjeu important (Pryce *et al.*, 2013). S'agissant de la première rencontre, il est recommandé que celle-ci ait lieu chez la ou le jeune et que le personnel de l'agence prépare toutes les personnes impliquées en leur expliquant le rôle qu'ils et elles vont avoir dans le cadre du mentorat (Garringer *et al.*, 2015). Par la suite, l'agence doit se donner les moyens de suivre les étapes de la relation de mentorat et veiller à la sécurité des jeunes. Tout au long du processus doivent être garanties « la stabilité et la constance » dans la relation, des éléments essentiels pour obtenir des résultats positifs dans le cadre du mentorat pour les jeunes (Rennie, 2016).

4.4 L'importance de la clôture de la relation de mentorat

Lorsqu'une relation de mentorat est établie et qu'une personne adulte intègre la vie d'un·e jeune, l'organisation en charge du programme doit s'assurer que la relation se déroule de manière responsable, du début à la fin. Bien que les relations de mentorat soient fréquemment considérées comme des liens intemporels destinés à perdurer, comme nous l'avons vu précédemment, moins de la moitié des relations de mentorat formelles atteignent la durée initialement prévue (Spencer, Basualdo-Delmonico, 2013). Dans ce contexte, faciliter la clôture de la relation peut permettre aux mentor-es et aux mentoré-es de reconnaître les avantages tirés de la relation et de procéder à une évaluation de leur expérience (Garringer *et al.*, 2015). Au contraire, des relations de mentorat mal clôturées « peuvent renforcer des modèles négatifs de fonctionnement des relations et réduire l'optimisme quant à des résultats positifs ou différents dans les futures relations » (Spencer, Basualdo-Delmonico, 2013, p.469). Sur ce point, des études indiquent même que le

remplacement d'une ou d'un mentor par un·e autre en cas d'interruption précoce de la relation de mentorat n'est pas une approche favorable (Grossman *et al.*, 2012).

Le processus de clôture est important, car des études montrent que si la fin d'une relation n'est pas traitée de manière formelle, même dans les cas de relations qui n'étaient pas particulièrement étroites, cela peut entraîner des répercussions émotionnelles négatives sur les mentoré·es, telles que des sentiments de déception ou de colère (Spencer *et al.*, 2017). De même, une mauvaise gestion du processus de clôture d'une relation de mentorat positive peut susciter des émotions négatives à l'égard d'une expérience qui était initialement favorable (Garringer *et al.*, 2015).

Pour renforcer la capacité des programmes de mentorat à gérer la clôture des relations mentorales, le rapport « *Éléments des pratiques efficaces en matière de mentorat* » propose diverses recommandations. En premier lieu, il faut noter que plusieurs scénarios peuvent survenir lorsqu'il s'agit de mettre fin à une relation de mentorat. Il peut s'agir de relations qui se terminent conformément à la durée prévue par le programme, d'autres qui se terminent de manière anticipée ou inattendue, voire même de situations où l'un des membres du binôme ne peut pas participer au processus de conclusion. Face à ces différentes possibilités, les expert·es recommandent que les programmes élaborent un plan détaillé et exhaustif pour aborder la question de la fin des relations de mentorat, dans le but d'accompagner au mieux les participant·es. Pour ce faire, l'agence doit maintenir une communication claire tout au long du cycle de la relation de mentorat, en informant tou·tes les participant·es sur les politiques et procédures de clôture établies par le programme. Les parents ou les responsables des jeunes doivent également participer au processus de clôture (Garringer *et al.*, 2015).

Indépendamment des circonstances propres à chaque binôme, chaque relation de mentorat doit se conclure de manière formelle, offrant à tou·tes les participant·es la possibilité de partager leur expérience concernant le mentorat et de prévoir des procédures pour le cas où un remplacement serait nécessaire. Lors de ces échanges, le personnel de l'agence doit aborder des sujets tels que les émotions associées à la fin de la relation, les motifs de cette conclusion, les aspects positifs de l'expérience vécue, ainsi que les modalités de contact, une fois la relation dans le cadre du programme de mentorat achevée. En effet, certains binômes peuvent décider de poursuivre leur relation en dehors du cadre fourni par le programme. En ce qui concerne les activités visant à mettre fin à une relation de mentorat, en plus des réunions impliquant les mentor·es, les jeunes et leurs familles, les organisations peuvent proposer des entretiens individuels ou des événements plus étendus dans le but de susciter une réflexion sur l'impact du mentorat. Quelle que soit l'approche choisie, il est essentiel que les structures responsables des programmes de mentorat veillent à ce que la clôture soit abordée de manière attentionnée et constructive. (Garringer *et al.*, 2015).

CONCLUSION

Cette revue de littérature a offert un aperçu des différentes méthodes d'accompagnement des jeunes, avec une attention particulière portée au mentorat. Malgré l'essor considérable de cette approche dans l'accompagnement de jeunes ces trente dernières années, la littérature scientifique dans ce domaine, majoritairement anglophone, demeure peu connue en France. Les travaux de recherche analysés dans ce travail mettent en évidence une diversité des formats et des modalités relationnelles dans le domaine du mentorat. Parmi ces approches, le mentorat informel se démarque particulièrement. Il s'agit d'une forme de mentorat qui se déroule en dehors de cadres de programmes structurés, où les mentor-es sont souvent des adultes issus du même environnement que les jeunes. Le mentorat informel a des effets généralement positifs, bien que son évaluation puisse s'avérer complexe en raison de sa nature non formalisée. Néanmoins, les résultats encourageants sur ce type d'accompagnement ont contribué à faire émerger des nouvelles formes hybrides de mentorat comme le *youth initiated mentoring*. Une modalité qui vise à formaliser au sein de programmes de mentorat des relations d'accompagnement informelles que peuvent avoir les jeunes au sein de leurs cercles de sociabilité.

Les apports des études sur le mentorat informel sont intéressants à souligner dans le cadre de cette revue de littérature, qui s'est majoritairement concentrée sur les travaux de recherche concernant le mentorat formel. Cette forme de mentorat se caractérise par des relations mises en place et supervisées dans le cadre de programmes formalisés qui rassemblent divers acteurs institutionnels, dont les gouvernements, les organisations à but non lucratif, les établissements scolaires et les entreprises privées.

Le mentorat formel a principalement fait l'objet d'évaluations quantitatives, en particulier dans le domaine de la psychologie. Bien que le niveau de signification des effets du mentorat puisse varier d'une étude à l'autre, les travaux de recherche dans leur ensemble mettent en évidence des effets de taille modérée. Cette constatation soulève des interrogations quant aux attentes réalistes que l'on peut avoir vis-à-vis du mentorat. L'essor considérable de ces programmes a entraîné une augmentation significative des objectifs en matière de mentorat, sans nécessairement tenir compte des recommandations issues de la recherche. Cela peut compromettre la capacité des structures qui portent ces programmes à établir des relations de mentorat qualitatives pour les jeunes. En effet, pour qu'une relation de mentorat soit bénéfique pour les jeunes, il est crucial que la durée et la qualité de cette relation soient significatives.

Lorsque les relations de mentorat répondent à des critères qualitatifs spécifiques, notamment en termes de durée et de qualité de la relation, la recherche démontre qu'elles ont des impacts positifs sur les jeunes. Ces impacts se manifestent souvent sous la forme d'une amélioration de l'estime de soi, de l'engagement scolaire, des compétences sociales et du comportement. Néanmoins, différentes études sur le mentorat constatent que moins de la moitié des programmes de mentorat réussissent à maintenir la durée prévue pour ces relations. Dans les cas de relations de mentorat de courte durée ou qui ne se déroulent pas comme prévu, les répercussions sur les jeunes sont négatives, tant en termes de résultats scolaires que d'estime de soi, et peuvent aller à l'encontre des objectifs escomptés.

Ainsi, pour minimiser les risques et garantir des relations de mentorat solides et de qualité pour les jeunes, la mise en œuvre de bonnes pratiques est nécessaire. Différentes recherches ont montré que les programmes de mentorat peuvent mieux servir les jeunes en établissant des procédures définies et connues de l'ensemble des parties prenantes du mentorat. Pour ce faire, les organisations qui encadrent des relations de mentorat doivent reconnaître les risques associés à cette pratique et instaurer des mesures de protection spécifiques pour les jeunes. Cela nécessite d'accorder une attention particulière au processus de recrutement des mentor·es, à leur formation initiale et continue, ainsi qu'à leur suivi tout au long de la relation de mentorat et à la clôture de cette relation.

La littérature scientifique apporte un éclairage sur les effets modérés du mentorat en soulignant que cette pratique d'accompagnement peut constituer un facteur de protection pour les jeunes, mais il ne peut être la seule réponse aux problèmes structurels auxquels les jeunes, en particulier ceux et celles en situation de vulnérabilité, sont confronté·es. Par conséquent, les travaux axés sur les bonnes pratiques mettent en évidence la nécessité pour les programmes de mentorat d'établir des attentes réalistes et de mettre en place des procédures appropriées pour maximiser les bénéfices pour les jeunes accompagné·es. Ces bénéfices peuvent inclure le fait de compter sur un soutien dans la vie quotidienne ainsi que dans les moments de transition, et une amélioration de l'estime de soi et des relations sociales, ainsi que l'accès à des ressources en termes d'orientation scolaire et professionnelle.

Bibliographie

- Alfonso Y. N., Lindstrom-Johnson S. R., Cheng T., Jones V., Ryan L., Fein J. *et al.*, 2019, « A marginal cost analysis of a Big Brothers Big Sisters of America youth mentoring program: New evidence using statistical analysis », *Children and Youth Services Review*, 101, p. 23-32.
- Alligier S., Bouteiller J., Cornand R., 2012, *L'expérimentation d'un dispositif de de tutorat individualisé pour les jeunes*, Ministère des sports, de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative, Fonds d'expérimentation pour la Jeunesse.
- Allouch A., 2008, « Les étudiants-tuteurs dans les dispositifs d'ouverture sociale des Grandes Écoles », *Spécificités*, 1(1), p. 49-60.
- Allouch A., Zanten van A., 2008, « Formateurs ou "grands frères" ? Les tuteurs des programmes d'ouverture sociale des Grandes Écoles et des classes préparatoires », *Éducation et sociétés*, 21(1), p. 49-65.
- Amar P., Angel P., 2017, *Le coaching*, 7^e éd., Paris, PUF.
- Avanthey A., 2007, *Tuteurs en Entreprises*, Le Manuscrit.
- Axford N., Bjornstad G., Matthews J., Whybra L., Berry V., Ukoumunne, O. C. *et al.*, 2021, « The Effectiveness of a Community-Based Mentoring Program for Children Aged 5-11 Years: Results from a Randomized Controlled Trial », *Prevention Science*, 22(1).
- Bach Ouerdian E., Malek A., Dali N., 2018, « L'effet du mentorat sur la réussite de carrière : Quelles différences entre hommes et femmes ? », *Relations industrielles / Industrial Relations*, 73(1), p. 117-145.
- Baker D., Maguire C., 2005, « Mentoring in Historical Perspective », in D. DuBois, M. Karcher (dir.), *Handbook of youth mentoring*, Sage Publications, p. 14-29.
- Baldelli B., Langlet M., 2022, Accueil et accompagnement des personnes exilées : Entre tensions idéologiques et modes de coopération des professionnels et des bénévoles. In *Accueil et accompagnements d'étrangers primo-arrivants*, Champ social, p. 85-99.
- Barrère A., 2013, « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, n°36, p. 95-116.
- Bartlett L., Frederick M., Gulbrandsen T., Murillo E., 2002, « The Marketization of Education : Public Schools for Private Ends », *Anthropology & Education Quarterly*, 33(1), p. 5-29.
- Baudrit A., 1999, *Tuteur : une place, des fonctions, un métier*, Paris, PUF.
- Baudrit A., 2003, « Le tutorat à l'école. Que peuvent faire les élèves tuteurs ? », *Carrefours de l'éducation*, n° 15, p. 118-134.
- Baudrit A., 2007, « L'effet-tuteur : Ses principales caractéristiques », In *Le tutorat: Vol. 2e éd.* De Boeck Supérieur, p. 47-69.
- Baudrit A., 2010, *Le tutorat : Une solution pour les élèves à risque ?* De Boeck Supérieur.
- Baudrit A., 2011, « L'entrée dans le métier », *Pédagogies en développement*, n°1, p. 73-123.
- Baumeister R. F., Bratslavsky E., Finkenauer C., Vohs K. D., 2001, « Bad is Stronger than Good », *Review of General Psychology*, 5(4), p. 323-370.
- Bayer A., Grossman J., DuBois D., 2015, « Using Volunteer Mentors to Improve the Academic Outcomes of Underserved Students : The Role of Relationships », *Journal of Community Psychology*, 43(4), p. 408-429.
- Bernstein L., Rappaport C. D., Olsho L., Hunt D., Levin M., 2009, « Impact Evaluation of the U.S. Department of Education's Student Mentoring Program. Final Report », NCEE 2009-4047. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Berzin C., 2001, « Interactions de tutelle, développement et apprentissages. 2e partie : Contribution aux acquisitions scolaires et professionnelles », *Carrefours de l'éducation*, n°11, p. 120-147.

- Bier B., 2011, « L'accompagnement des JAMO : Clarifier les notions, penser l'action », *Cahiers de l'action*, n° 33, p. 11-20.
- Bogat G. A., Redner R. L., 1985, « How mentoring affects the professional development of women in psychology », *Professional Psychology: Research and Practice*, 16(6), p. 851-859.
- Bowers E. P., Johnson S. K., Warren D. J. A., Tirrell J. M., Lerner J. V., 2015, « Youth-adult relationships and positive youth development », in *Promoting positive youth development : Lessons from the 4-H study*, Springer International Publishing, p. 97-120.
- Bozeman B., Feeney M. K. 2007, « Toward a Useful Theory of Mentoring : A Conceptual Analysis and Critique », *Administration & Society*, 39(6), p. 719-739.
- Brady B., Dolan P., Canavan J., 2017, « 'He told me to calm down and all that' : A qualitative study of forms of social support in youth mentoring relationships », *Child & Family Social Work*, 22(1), p. 266-274.
- Broadbent R., Papadopoulos T., 2009, « Community Education and Youth Mentoring : How to Build Good Practice? », *Australian Journal of Adult Learning*, 49.
- Brossard M.-M., Archambault I., Cantin S., 2014, « Affiliation aux pairs déviants et désengagement scolaire chez les adolescents : La participation aux activités parascolaires peut-elle agir comme facteur de protection ? », *Revue de psychoéducation*, 43(2), 273-298.
- Brown S., Takahashi K., Roberts K., 2010, « Mentoring Individuals with Disabilities in Postsecondary Education : A Review of the Literature », *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 23, p. 98-111.
- Bruce M., Bridgeland J., 2014, *The Mentoring Effect : Young People's Perspectives on the Outcomes and Availability of Mentoring. A Report for Mentor: The National Mentoring Partnership*. Civic Enterprises.
- Burgstahler S., Crawford L., 2007, « Managing an e-mentoring community to support students with disabilities : A case study », *AACE Journal*, 15(2), p. 97-114.
- Burton S., Raposa E., Poon C. Y. S., Stams G. J. J. M., Rhodes J., 2022, « Cross-age peer mentoring for youth : A meta-analysis », *American Journal of Community Psychology*, 70(1-2), p. 211-227.
- Caillet V., Sembel N., 2009, « Point de vue et pratiques des partenaires du travail hors la classe : Enseignants, parents, élèves », in P. Rayou, *Faire ses devoirs*, Rennes, PUR, p. 35-70.
- Cannard C., 2019, « Le développement social à l'adolescence : Relations aux pairs », in *Le développement de l'adolescent. L'adolescent à la recherche de son identité*, De Boeck Supérieur, p. 269-299.
- Cavell T., Elledge L., 2013, « Mentoring and prevention science », in D. DuBois, M. Karcher (dir.), *Handbook of Youth Mentoring*, Sage Publications, p. 29-42.
- Chacón F., Gutiérrez G., Sauto V., Vecina M. L., Pérez A., 2017, « Volunteer Functions Inventory : A systematic review », *Psicothema*, 29(3), p. 306-316.
- Chevalier T., 2018, « La citoyenneté refusée de la France », in *La jeunesse dans tous ses États*, Paris, PUF, p. 251-294.
- Choukas-Bradley S., Giletta M., Cohen G. L., Prinstein M. J., 2015, « Peer Influence, Peer Status, and Prosocial Behavior : An Experimental Investigation of Peer Socialization of Adolescents' Intentions to Volunteer », *Empirical Research*, 44(12), p. 2197-2210.
- Claes M., 2018, « Les relations d'amitié : Réciprocité et mutualité », in *L'univers social des adolescents*, Presses de l'Université de Montréal, p. 91-109.
- Clément P., 2006, « Le parrainage, une nouvelle dynamique pour l'insertion des jeunes sous main de justice », *Les Cahiers dynamiques*, 37(1), p. 4-7.
- Cohen S., 1972, « Jewish Pioneers in the Big Brothers Movement », *American Jewish Historical Quarterly*, 61(3), p. 223-229.
- Collard D., Raullet-Croset N., Suquet J.-B., Amar L., 2016, « Les conditions de la réussite de la relation de parrainage – Le cas emblématique de l'accompagnement des jeunes diplômés par l'association NQT », *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, 126(4), p. 51-60.

- Colley H., 2003, *Mentoring for Social Inclusion: A Critical Approach to Nurturing Mentor Relationships*. Routledge.
- Cornand R., Pavie A., Richard-Bossez A., 2021, « Sous-traiter la prise en charge des élèves « méritant-es ». Ce que l'ouverture sociale fait aux politiques de lutte contre les inégalités scolaires », *Mouvements*, 107(3), p. 54-63.
- Curtin C., Humphrey K., Vronsky K., Mattern K., Nicastro S., Perrin E. C., 2016, « Expanding Horizons: A Pilot Mentoring Program Linking College/Graduate Students and Teens with ASD », *Clinical Pediatrics*, 55(2), p. 150-156.
- Cuyper P., Vandermeersch H., Purkayastha D., 2019, « Migrant mentoring to work: Defining an old-but-innovative instrument », *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 2019, 17(2), p. 108-121.
- Damm A. P., Essen von E., Jensen A. J., Kerrn-Jespersen F., Mastrigt van S., 2022, « Duration of Mentoring Relationship Predicts Child Well-Being: Evidence from a Danish Community-Based Mentoring Program », *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5).
- De Rosis C., Teixeira M., Jovic L., 2021, « Préfigurer l'exercice de la pratique infirmière avancée: Une coconstruction à l'œuvre en milieu de soins », *Santé publique*, 33(1), p. 89-100.
- Depeau S., 2022, « Modèle écologique », in *Psychologie environnementale: 100 notions clés*, Dunod, p. 152-160.
- Deutsch N., Lawrence E., Henneberger A., 2013, « Social class », in D. DuBois, M. Karcher (dir.), *Handbook of Youth Mentoring*, Sage Publications, p. 175-188.
- Deutsch N., Mauer V. A., Johnson H. E., Grabowska A. A., Arbeit M. R., 2020, « "[My counselor] knows stuff about me, but [my natural mentor] actually knows me": Distinguishing characteristics of youth's natural mentoring relationships », *Children and Youth Services Review*, 111, Article 104879.
- Devetter F.-X., Jany-Catrice F., Ribault T., 2015, *Les services à la personne*, Paris, La Découverte.
- DeWit D. J., DuBois D., Erdem G., Larose S., Lipman E. L., Spencer R., 2016, « Mentoring Relationship Closures in Big Brothers Big Sisters Community Mentoring Programs: Patterns and Associated Risk Factors », *American Journal of Community Psychology*, 57(1-2), p. 60-72.
- Dishion T. J., Véronneau M.-H., Myers M. W., 2010, « Cascading peer dynamics underlying the progression from problem behavior to violence in early to late adolescence », *Development and Psychopathology*, 22(3).
- Dolan P., Brady B., O'Regan C., Russell D., Canavan J., Forkan C., 2011, *Big Brothers Big Sisters of Ireland: Evaluation Study, Report One: Randomised Control Trial and Implementation*. Foroige.
- Downey S. K., Lyons M. D., Williams J. L., 2022, « The role of family relationships in youth mentoring: An ecological perspective », *Children and Youth Services Review*, 138, Article 106508.
- Drew A. L., Spencer R., 2021, « Mentors' approach to relationship-building and the supports they provide to youth: A qualitative investigation of community-based mentoring relationships », *Children and Youth Services Review*, 121, Article 105846.
- DuBois D. L., Neville H. A., 1997, « Youth mentoring: Investigation of relationship characteristics and perceived benefits », *Journal of Community Psychology*, 25(3), p. 227-234.
- DuBois D. L., Silverthorn N., 2005, « Natural Mentoring Relationships and Adolescent Health: Evidence from a National Study », *American Journal of Public Health*, 95(3), p. 518-524.
- 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*, 30(2), p. 157-197.
- DuBois D. L., Portillo N., Rhodes J. E., Silverthorn N., Valentine J. C., 2011, « How Effective Are Mentoring Programs for Youth? A Systematic Assessment of the Evidence », *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), p. 57-91.
- Dutton H., Bullen P., Deane K. L., 2019, « "It is OK to let them know you are human too": Mentor self-disclosure in formal youth mentoring relationships », *Journal of Community Psychology*, 47(4), p. 943-963.

Dutton H., Deane K., Bullen P., 2017, « Distal and experiential perspectives of relationship quality from mentors, mentees, and program staff in a school-based youth mentoring program », *Children and Youth Services Review*, 85.

Eby L., 1997, « Alternative Forms of Mentoring in Changing Organizational Environments : A Conceptual Extension of the Mentoring Literature », *Journal of Vocational Behavior*, 51(1), 125-144.

Eby L., Allen T. D., Evans S. C., Ng T., DuBois D., 2008, « Does Mentoring Matter? A Multidisciplinary Meta-Analysis Comparing Mentored and Non-Mentored Individuals », *Journal of vocational behavior*, 72(2).

Eby L., Butts M., Lockwood A., Simon S. A., 2004, « Protégés' Negative Mentoring Experiences : Construct Development and Nomological Validation », *Personnel Psychology*, 57(2), p. 411-447.

Eby L., McManus S., Simon S., Russell J., 2000, « The Protege's Perspective Regarding Negative Mentoring Experiences : The Development of a Taxonomy », *Journal of Vocational Behavior*, 57.

Eliasoph N., 2011, *Making Volunteers*, Princeton University Press.

Erdem G., DuBois D. L., Larose S., De Wit D., Lipman, E. L., 2016, « Mentoring relationships, positive development, youth emotional and behavioral problems : Investigation of a mediational model », *Journal of Community Psychology*, 44, p. 464-483.

Evans T., 2005, « How does mentoring a disadvantaged young person impact on the mentor? », *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 3(2), p. 17-29.

Faith M. A., Fiala S. E., Cavell T., Hughes J. N., 2011, « Mentoring highly aggressive children : Pre-post changes in mentors' attitudes, personality, and attachment tendencies », *The Journal of Primary Prevention*, 32(5-6), p. 253-270.

Fatien Diochon P., Nizet J., 2012, *Le coaching dans les organisations*, Paris, La Découverte.

Félix C., Saujat F., Combes C., 2012, « Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant ? », *Recherches en éducation*, 4, p. 19-30.

Félix C., Vérillon P., 2017, « Pilotage à distance de l'activité par les dispositifs : Dilemmes professionnels, pouvoir d'agir et re-normalisation du milieu de travail », in G. Uhlrich, É. Serge, *De l'usage des artefacts dans les métiers de l'intervention*, Octarès, p. 9-30.

Felouzis G., Maroy C., Zanten van A., 2013, *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris, PUF.

Firzly N., Sirois-Leclerc H., Blanchard C., 2015, « Du coaching au mentorat dans la pratique des loisirs organisés : Comment favoriser le développement positif des jeunes ? », *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale. Numéro 108(4)*, p. 653-678.

Fresko B., Wertheim C., 2006, « Learning by mentoring : Prospective teachers as mentors to children at-risk », *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 14, p. 149-161.

Garringer M., Kupersmidt J., Rhodes J., Stelter R., Tai T., 2015, *Elements of Effective Practice for Mentoring*, 4th Edition, MENTOR National Mentoring Partnership.

Garringer M., Mcquillin S., McDaniel H., 2017, *Examining Youth Mentoring Services Across America : Findings from the 2016 National Mentoring Program Survey*, MENTOR: National Mentoring Partnership.

Geindre S., Deschamps B., 2014, « L'accompagnant du repreneur : Conseil, mentor ou coach ? », *Entreprendre Innover*, 2122(2), p. 38-46.

Gettings P. E., Wilson S. R., 2014, « Examining commitment and relational maintenance in formal youth mentoring relationships », *Journal of Social and Personal Relationships*, 31(8), p. 1089-1115.

Glasman D., 1992, « "Parents" ou "familles" : Critique d'un vocabulaire générique », *Revue française de pédagogie*, 100, p. 19-33.

Glasman D., 1996, « Les dispositifs d'accompagnement scolaire : Des intermédiaires entre familles populaires et école ? »n *Lien social et Politiques*, 35, p. 99-107.

Glasman D., 2001, *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'École*. Paris, PUF.

- Goldner L., Scharf M., 2013, « International and cross cultural aspects in youth mentoring », in D. DuBois, M. Karcher (dir.), *Handbook of Youth Mentoring*, Sage Publications, p. 189-200.
- Goodlad S., 1998, *Mentoring and Tutoring by Students*, Psychology Press.
- Gowdy G., Miller D. P., Spencer R., 2020, Expanding and deepening our understanding of which young people are most likely to have an informal mentor. *Children and Youth Services Review*, 108, Article 104490.
- Griffith A. N., Hurd N. M., Hussain S. B., 2019, « "I Didn't Come to School for This" : A Qualitative Examination of Experiences with Race-Related Stressors and Coping Responses Among Black Students Attending a Predominantly White Institution », *Journal of Adolescent Research*, 34(2), p. 115-139.
- Grossman J., Rhodes J., 2002, « The test of time : Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships », *American journal of community psychology*, 30, p. 199-219.
- Grossman J., Chan C. S., Schwartz S. E. O., Rhodes J., 2012, « The Test of Time in School-Based Mentoring : The Role of Relationship Duration and Re-Matching on Academic Outcomes », *American Journal of Community Psychology*, 49(1-2), p. 43-54.
- Guillaumin C., 1985, « Sur la notion de minorité », *L'Homme et la société* 77(1), p. 101-109.
- Haft S. L., Chen T., LeBlanc C., Tencza F., Hoefft F., 2019, « Impact of mentoring on socio-emotional and mental health outcomes of youth with learning disabilities and attention-deficit hyperactivity disorder », *Child and Adolescent Mental Health*, 24(4), p. 318-328.
- Hall J. C., 2003, *Mentoring and Young People : A Literature Review*. Scottish Executive Enterprise and Lifelong Learning Department.
- Haring M. J., 1999, « The Case for a Conceptual Base for Minority Mentoring Programs », *Peabody Journal of Education*, 74(2), p. 5-14.
- Healy C. C., Welchert A. J., 1990, « Mentoring Relations : A Definition to Advance Research and Practice », *Educational Researcher*, 19(9), p. 17-21.
- Hély M., Moulévrier P., 2013, *L'économie sociale et solidaire : De l'utopie aux pratiques*, La Dispute.
- Herrera C., Grossman J., Kauh T. J., McMaken J., 2011, « Mentoring in Schools : An Impact Study of Big Brothers Big Sisters School-Based Mentoring », *Child Development*, 82(1), p. 346-361.
- Herrera C., Kauh T. J., Cooney, S. M., Grossman, J., McMaken, J., 2008, *High School Students as Mentors : Findings from the Big Brothers Big Sisters School-Based Mentoring Impact Study*, Public/Private Ventures.
- Herrera C., Vang Z., Gale L., 2002, « Group Mentoring : A Study of Mentoring Groups in Three Programs », *Philadelphia: Public/Private Ventures*.
- Herrington T., Banks, S., 2013, *Community mentoring toolkit*, Thrive & Durham University.
- Houde R., 2008, « Le mentorat aujourd'hui : Des racines et des ailes ! », *Revue Lumen Vitae*, LXIII(2), p. 129-146.
- Hu C., Thomas K. M., Lance C. E., 2008, « Intentions to initiate mentoring relationships : Understanding the impact of race, proactivity, feelings of deprivation, and relationship roles » *The Journal of Social Psychology*, 148(6), p. 727-744.
- Hughes C., Dykstra S. J., 2022, « University Students' Expectations for Mentoring High-Poverty Youth », *Journal of Community Engagement and Scholarship* 1(1), p. 21-32.
- Huizing R., 2012, « Mentoring Together : A Literature Review of Group Mentoring », *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*.
- Irby B. J., Boswell J., 2016, « Historical Print Context of the Term, "Mentoring" », *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1).
- Janasz de S. C., Godshalk V. M., 2013, « The Role of E-Mentoring in Protégés' Learning and Satisfaction », *Group & Organization Management*, 38(6), p. 743-774.
- Jekielek S., Moore K., Hair E., Scarupa H., 2002, « Mentoring : A Promising Strategy for Youth Development », *Child Trends Research Brief*.

Jenner E., Lass K., Walsh S., Demby H., Leger R., Falk G., 2023, « Effects of Cross-Age Peer Mentoring Program within a Randomized Controlled Trial », *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 16(3), p. 473-500.

Joly-Rissoan, O., 2006, *Le programme de réussite éducative : Mise en place et perspective* [Rapport pour la DIV]. Délégation interministérielle à la Ville.

Kakpo S., 2012, *Les devoirs à la maison*, Paris, PUF.

Kanchewa S., Rhodes J., Schwartz S., Olsho L., 2014, « An Investigation of Same- Versus Cross-Gender Matching for Boys in Formal School-Based Mentoring Programs », *Applied Developmental Science*, 18, p. 31-45.

Karcher M., 2007, « Cross-Age Peer Mentoring », *Research in Action*. Issue 7. In *MENTOR*.

Karcher M., 2009, « Increases in Academic Connectedness and Self-Esteem Among High School Students Who Serve as Cross-Age Peer Mentors », *Professional School Counseling*, 12(4), p. 292-299.

Karcher M., Hansen K., 2013, « Mentoring activities and interactions », in D. DuBois, M. Karcher (dir.), *Handbook of Youth Mentoring*, Sage Publications, p. 63-82.

Karcher M., Nakkula M., Harris, J., 2005, « Developmental Mentoring Match Characteristics : Correspondence between Mentors' and Mentees' Assessments of Relationship Quality », *Journal of Primary Prevention*, 26(2), p. 93-110.

Kaye B., Jacobson B., 1995, « Mentoring : A group guide » *Training & Development*, 49(4), p. 22-27.

Keller T., 2005, « A Systemic Model of the Youth Mentoring Intervention » *Journal of Primary Prevention*, 26(2), p. 169-188.

Keller T., Blakeslee J., 2013, « Social networks and mentoring », in D. DuBois, M. Karcher (dir.), *Handbook of youth mentoring*, Sage Publications, p. 129-142.

Kern L., Harrison J. R., Custer B. E., Mehta P. D., 2019, « Factors That Enhance the Quality of Relationships Between Mentors and Mentees During Check & Connect », *Behavioral Disorders*, 44(3), p. 148-161.

Kindelberger C., 2018, « La socialisation parmi les pairs comme facteur de développement », *Enfance*, n°3, p. 455-469.

Kirk R., 1996, « Practical significance: a concept whose time has come », *Educational and Psychological Measurement*, 56, p. 746-759.

Kraft M. A., Bolves A. J., Hurd, N. M., 2023, « How informal mentoring by teachers, counselors, and coaches supports students' long-run academic success » *Economics of Education Review*, 95, p. 1-24.

Kremer S., Cooper B., 2013, « Mentor screening and youth protection », in D. DuBois, M. Karcher (dir.), *Handbook of Youth Mentoring*, Sage Publications, p. 411-426.

Kumar P., Blake-Beard S., 2012, « What Good Is Bad Mentorship? Protégé's Perception of Negative Mentoring Experiences », *Indian Journal of Industrial Relations*, 48(1), p. 79-93.

Kuperminc G., Thomason J., 2013, « Group mentoring », in D. DuBois, M. Karcher (dir.), *Handbook of Youth Mentoring*, Sage Publications, p. 273-289.

Kuperminc G., Thomason J., DiMeo M., Broomfield-Massey K., 2011, « Cool Girls, Inc. : Promoting the positive development of urban preadolescent and early adolescent girls » *The Journal of Primary Prevention*, 32(3-4), p. 171-183.

Kupersmidt J., Rhodes J., 2013, « Mentor training », in D. DuBois, M. Karcher (dir.), *Handbook of Youth Mentoring*, Sage Publications, p. 427-438.

Kupersmidt J., Stump K. N., Stelter R. L., Rhodes J., 2017, « Predictors of Premature Match Closure in Youth Mentoring Relationships », *American Journal of Community Psychology*, 59(1-2), p. 25-35.

Lahire B., 1995, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Gallimard/Seuil.

Larose S., 2011, *Les pratiques éducationnelles exemplaires en matière d'accompagnement individualisé au secondaire : Une analyse commentée des recherches des 20 dernières années*. Rapport déposé à la direction de l'adaptation scolaire du Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.

- Larose S., 2012, « La contribution du mentorat formel au développement des jeunes évoluant dans des contextes de risque psychosociaux », in G. Tarabulsky, M. Provost (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent (tome 2)*, Presses de l'Université du Québec, p. 239-263.
- Larose S., 2013, « Trajectories of Mentors' Perceived Self-Efficacy during an Academic Mentoring Experience : What They Look Like and What are their Personal and Experimental Correlates? », *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21(2), p. 150-174.
- Larose S., Boisclair-Châteauevert G., De Wit D. J., DuBois D., Erdem G., Lipman E. L., 2018, How Mentor Support Interacts with Mother and Teacher Support in Predicting Youth Academic Adjustment: An Investigation Among Youth Exposed to Big Brothers Big Sisters of Canada Programs. *The Journal of Primary Prevention*, 39(3), p. 205-228.
- Larose S., Savoie J., DeWit D. J., Lipman E. L., DuBois D. L., 2015, « The role of relational, recreational, and tutoring activities in the perceptions of received support and quality of mentoring relationship during a community-based mentoring relationship », *Journal of Community Psychology*, 43(5), p. 527-544.
- Larose S., Tarabulsky G., 2005, « Academically at-risk students » in D. DuBois, M. Karcher (dir.), *Handbook of Youth Mentoring*, Sage Publications, p. 440-453.
- Larose S., Tarabulsky G., Boisclair-Châteauevert G., Karcher M., 2019, « When Insecure Attachment Dispositions Affect Mentoring Relationship Quality: An Exploration of Interactive Mentoring Contexts », *Journal of Relationships Research*, 10(e6).
- Larose S., Tarabulsky G., Harvey M., Guay F., Deschêne C., Cyrenne D., Garceau O., 2012, « Impact of a college student academic mentoring program on perceived parental and teacher educational involvement », *Journal of Applied Social Psychology*, 42, p. 2137-2162.
- Larsson M., Pettersson C., Eriksson C., Skoog T., 2016, « Initial motives and organizational context enabling female mentors' engagement in formal mentoring – A qualitative study from the mentors' perspective », *Children and Youth Services Review*, 71, p. 17-26.
- Levi van D., Blom D., Esmâ K., Assink M., Geert-Jan S., Schwartz S., Rhodes J., 2021, « Youth Initiated Mentoring : A Meta-analytic Study of a Hybrid Approach to Youth Mentoring », *Journal of Youth Adolescence*, 50(2), p. 219-230.
- Liang B., West J., 2007, « Youth Mentoring : Do Race and Ethnicity Really Matter? » *Research in Action*, Issue 9. MENTOR.
- Liébert P., 2015, « Le parrainage », in *Quand la relation parentale est rompue*, Paris, Dunod, p. 253-266.
- Limbert C. A., 1995, « Chrysalis, a Peer Mentoring Group for Faculty and Staff Women », *NWSA Journal*, 7(2), p. 86-99.
- Limeri L. B., Asif M. Z., Bridges B. H. T., Esparza D., Tuma T. T., Sanders D. et al., 2019, « "Where's My Mentor?!" Characterizing Negative Mentoring Experiences in Undergraduate Life Science Research », *CBE- Life Sciences Education*, 18(4).
- Lindsay S., R Hartman L., Fellin M., 2016, « A systematic review of mentorship programs to facilitate transition to post-secondary education and employment for youth and young adults with disabilities », *Disability and Rehabilitation*, 38(14), p. 1329-1349.
- Lipman E. L., DeWit D., DuBois D. L., Larose S., Erdem G., 2018, « Youth with chronic health problems : How do they fare in main-stream mentoring programs? », *BMC Public Health*, 18(1), Article 102.
- Lippitt P., Lippitt R., 1970, « The Peer Culture as a Learning Environment », *Childhood Education*, 47(3), p. 135-138.
- Lopez Puyol E., 2023, *Les paradoxes de l'individualisation des inégalités scolaires : Une ethnographie de l'action éducative de l'Afev*, Thèse de Doctorat. Aix-Marseille Université.
- Lopez Puyol E., Félix C., 2022, « Quand optimiser désenchanté. Les effets de la venture philanthropy sur l'engagement des volontaires en service civique », *Recherches en éducation*, n° 47, p. 54-68.
- Lopez Puyol E., Pavié 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.

- Lorcerie F., Cavallo D., 2001, « Les relations entre familles populaires et école », *Les cahiers millénaires*, 3(24), p. 5-24.
- Ly S. T., Maurin E., Riegert A., 2020, « A Pleasure That Hurts: The Ambiguous Effects of Elite Tutoring on Underprivileged High School Students », *Journal of Labor Economics*, 38(2), p. 501-533.
- Lyons M. D., McQuillin S. D., Henderson L. J., 2019, « Finding the Sweet Spot: Investigating the Effects of Relationship Closeness and Instrumental Activities in School-based Mentoring », *American Journal of Community Psychology*, 63(1-2), p. 88-98.
- Marino C., Santinello M., Lenzi M., Santoro P., Bergamin M., Gaboardi M. *et al.*, 2019, « Can Mentoring Promote Self-esteem and School Connectedness? An Evaluation of the Mentor-UP Project », *Psychosocial Intervention*, 29(1), p 1-8.
- McCarron E., Curran E., McConkey R., 2022, « Promoting the Wellbeing of Youth with Disabilities through Music Mentoring », *Youth*, 2(3), Article 3.
- McDonald S., Erickson L., Johnson M., Elder G., 2007, « Informal Mentoring and Young Adult Employment », *Social Science Research*, 36(4), p. 1328-1347.
- McMorris B. J., Doty J. L., Weiler L. M., Beckman K. J., Garcia-Huidobro D., 2018, « A typology of school-based mentoring relationship quality: Implications for recruiting and retaining volunteer mentors », *Children and Youth Services Review*, 90, p. 149-157.
- Meyer T., Verliac, J.-F., 2004, « Auto-efficacité: Quelle contribution aux modèles de prédiction de l'exposition aux risques et de la préservation de la santé ? », *Savoirs, Hors série* (5), p. 117-134.
- Mitchell Dove L., 2022, Black Youths' Perspectives: Importance of Family and Caregiver Involvement in the Mentor–Mentee Relationship. *Healthcare*, 10(11).
- Mohib N., 2022, « Tutorat », in *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation: Vol. 2e éd.* (p. 447-450, De Boeck Supérieur.
- Moignard B., Rubi S., 2013, « Des dispositifs pour les élèves perturbateurs: Les collèves à l'heure de la sous-traitance ? », *Carrefours de l'éducation*, n° 36, p. 47-60.
- Molinier P., Laugier S., Paperman P., 2009, *Qu'est-ce que le care? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*, Paris, Payot.
- Morrow K. V., Styles M., 1995, *Building Relationships with Youth in Program Settings: A Study of Big Brothers/Big Sisters*, Public/Private Ventures.
- Mullen C. A., Klimaitis C. C., 2021, « Defining mentoring: A literature review of issues, types, and applications », *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), p. 19-35.
- Nickow A., Oreopoulos P., Quan V., 2020, *The Impressive Effects of Tutoring on PreK-12 Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Experimental Evidence*. Edworking Paper n° 20-267, Annenberg Institute at Brown University.
- Oller A.-C., 2012, « Le coaching scolaire face aux nouvelles injonctions scolaires », *Sociologies pratiques*, 25(2), p. 85-97.
- Oller A.-C., 2015, « Le coaching scolaire. Un espace intermédiaire contre l'école et la famille », in *Aux frontières de l'école*, Presses universitaires de Vincennes, p. 155-174.
- Oller A.-C., 2020, *Le coaching scolaire. Un marché de la réalisation de soi*, Paris, PUF.
- Parra G. R., DuBois D. L., Neville H. A., Pugh-Lilly A. O., Povinelli N., 2002, « Mentoring relationships for youth: Investigation of a process-oriented model », *Journal of Community Psychology*, 30(4), p. 367-388.
- Paul M., 2009, « Accompagnement », *Recherche et formation*, n° 62, p. 91-108.
- Paul M., 2021, « L'accompagnement: Une nébuleuse », *Éducation permanente*, n° 226, p. 146-159.
- Paul M., 2022, « La figure du passeur dans les pratiques d'accompagnement », *Les Politiques sociales*, 1-2(1-2), p. 31-41.

- Pavie A., 2022, « Diagnostics critiques et remèdes pédagogiques des "prestataires de l'égalité des chances" vis-à-vis de l'École », *Terrains & travaux*, 41(2), p. 71-98.
- Périer P., 2015, « L'enfant entre deux mondes : Disqualification parentale et autonomisation scolaire », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 48(1), p. 105-126.
- Périer P., 2021, « Les parents d'élèves et l'école », in *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation*, De Boeck Supérieur, p. 271-278.
- Petrovic M., 2015, *Mentoring Practices in Europe and North America : Strategies for Improving Immigrants' Employment Outcomes*, King Baudouin Foundation.
- Pezet É., Le Roux A., 2012, « La nébuleuse de l'accompagnement : Un palliatif du management ? », *Management & Avenir*, 53(3), p. 91-102.
- Philip K., 2003, « Youth mentoring : The American Dream comes to the UK? », *British Journal of Guidance & Counselling*, 31(1), p. 101-112.
- Philip K. L., Shucksmith J. S., King, C., 2004, *Sharing a laugh? A qualitative study of mentoring interventions with young people*, Joseph Rowntree Foundation.
- Potvin P., Roy A., 2014, *Guide d'implantation d'un programme de mentorat en milieu scolaire*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- Poupeau F., Garcia S., 2006, « Pour une approche systémique de la crise de l'école », *Revue du MAUSS*, 28(2), p. 116-127.
- Preston J., Prieto-Flores Ò., Rhodes J., 2018, « Mentoring in Context : A Comparative Study of Youth Mentoring Programs in the United States and Continental Europe », *Youth & Society*, 51(7), p. 900-914.
- Prieto-Flores Ò., Feu Gelis J., 2018, « ¿Qué impacto pueden tener los programas de mentoría social en la sociedad? Una exploración de las evaluaciones existentes y propuesta de marco analítico », *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 31, p. 149-162.
- Pryce J., Kelly M., Guidone S., 2013, « Mentor and youth matching », in D. DuBois M. Karcher (dir.), *Handbook of Youth Mentoring*, Sage Publications, p. 427-438.
- Quernez E., 2018, « Fournir les codes de l'entreprise à ceux qui en sont éloignés » : Construction et mitigation d'un risque socio-racial. *Les cahiers de la LCD*, 6(1), p. 57-75.
- Raithelhuber E., 2021, « 'If we want, they help us in any way': How 'unaccompanied refugee minors' experience mentoring relationships », *European Journal of Social Work*, 24(2), p. 251-266.
- Raposa E., Dietz N., Rhodes J., 2017, « Trends in Volunteer Mentoring in the United States: Analysis of a Decade of Census Survey Data », *American Journal of Community Psychology* 59(1-2), p. 3-14.
- Raposa E., Rhodes J., Herrera C., 2016, « The Impact of Youth Risk on Mentoring Relationship Quality : Do Mentor Characteristics Matter? », *American Journal of Community Psychology*, 57(3-4), p. 320-329.
- Raposa E., Rhodes J., Stams G. J. J. M., Card N., Burton S., Schwartz S. et al., 2019, « The Effects of Youth Mentoring Programs : A Meta-analysis of Outcome Studies », *Journal of Youth & Adolescence*, 48(3), p. 423-443.
- Rayou P., 2007, « De proche en proche, les compétences politiques des jeunes scolarisés », *Éducation et sociétés*, 19(1), p. 15-32.
- Rayssiguier Y. R., Huteau, G., 2018, *Politiques sociales et de santé: Vol. 3e éd.* Presses de l'EHESP, p. 135-336.
- Rennie P., 2016, *Guide des pratiques efficaces en mentorat pour les enfants et les jeunes qui sont, ou ont été, confiés aux services de protection de l'enfance*, Grands Frères Grandes Sœurs du Canada.
- Reynolds J., Parrish M., 2017, « Natural Mentors, Social Class, and College Success », *American Journal of Community Psychology*, 61(1-2), p. 179-190.
- Rhodes J. E., 2008, « Improving Youth Mentoring Interventions Through Research-based Practice », *American Journal of Community Psychology*, 41(1-2), p. 35-42.
- Rhodes J. E., DuBois D. L., 2008, « Mentoring Relationships and Programs for Youth », *Current Directions in Psychological Science*, 17(4), p. 254-258.

- Rhodes J., Grossman J., Resch N., 2000, « Agents of Change: Pathways through Which Mentoring Relationships Influence Adolescents' Academic Adjustment », *Child Development*, 71, p. 1662-1671.
- Rhodes J., Lowe S. R., Litchfield L., Walsh-Samp K., 2008, « The role of gender in youth mentoring relationship formation and duration », *Journal of Vocational Behavior*, 72(2), p. 183-192.
- Rhodes J., Reddy R., Grossman J., Maxine Lee J., 2002, « Volunteer Mentoring Relationships with Minority Youth: An Analysis of Same- Versus Cross-Race Matches¹ », *Journal of Applied Social Psychology*, 32(10), p. 2114-2133.
- Rodríguez-Planas N., 2012, « Longer-Term Impacts of Mentoring, Educational Services, and Learning Incentives: Evidence from a Randomized Trial in the United States », *American Economic Journal: Applied Economics*, 4(4), p. 121-139.
- Salman S., 2003, « La carrière d'un « fondateur » du coaching (entretien) », *Terrains & travaux*, n° 4, p. 140-161.
- Salman S., 2007, Le coaching est-il porteur d'une psychologisation des rapports sociaux dans l'entreprise ?, *Raison présente*, n° 162, p. 67-82.
- Salman S., 2015, « Le temps des coachs ?. Trajectoires typiques d'une figure du "nouvel esprit du capitalisme" », *Travail et emploi*, n° 143, p. 59-73.
- Sánchez-Aragón A., Belzunegui-Eraso A., Prieto-Flores, Ó., 2021, « Revisión sistemática de la evaluación de la mentoría social dirigida a jóvenes vulnerables » *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 16(2), p. 481-506.
- Sánchez B., Hurd N., Neblett E., Vaclavik D., 2018, « Mentoring for Black Male Youth: A Systematic Review of the Research », *Adolescent Research Review*, 3, p. 1-20.
- Sánchez B., Pinkston K. D., Cooper A. C., Luna C., Wyatt S. T., 2018, « One falls, we all fall: How boys of color develop close peer mentoring relationships », *Applied Developmental Science*, 22(1), p. 14-28.
- Scandura T. A., 1998, « Dysfunctional mentoring relationships and outcomes », *Journal of Management*, 24(3), p. 449-467.
- Schmidt M. E., Marks J. L., Derrico L., 2004, « What a difference mentoring makes: Service learning and engagement for college students », *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 12(2), p. 205-217.
- Schwartz S., Rhodes, J., Spencer R., Grossman J., 2013, « Youth Initiated Mentoring: Investigating a New Approach to Working with Vulnerable Adolescents », *American Journal of Community Psychology*, 52(1-2), p. 155-169.
- Shier M. L., Larsen-Halikowski J., Gouthro S., 2020, « Characteristics of volunteer motivation to mentor youth », *Children and Youth Services Review*, 111, article 104885.
- Silke C., Brady B., Dolan P., 2019, « Relational dynamics in formal youth mentoring programmes: A longitudinal investigation into the association between relationship satisfaction and youth outcomes », *Children and Youth Services Review*, 104, Article 104343.
- Simon S. A., Eby L., 2003, « A Typology of Negative Mentoring Experiences: A Multidimensional Scaling Study » *Human Relations*, 56(9), Article 1083-1106.
- Simonet-Cusset M., 2002, « "Give back to the community": Le monde du bénévolat américain et l'éthique de la responsabilité communautaire », *Revue française des affaires sociales*, n° 4, p. 167-188.
- Simonet M., 2010, *Le travail bénévole. Engagement citoyen ou travail gratuit ?*, Paris, La Dispute.
- Singh S., Tregale R., 2015, « From homeland to home: Widening Participation through the LEAP-Macquarie Mentoring (Refugee Mentoring) Program », *International studies in widening participation*, 2(1), p. 15-27.
- Smith F., Blazek M., Brown D., Van Blerk L., 2016, « 'It's good but it's not enough': The relational geographies of social policy and youth mentoring interventions », *Social & Cultural Geography*, 17(7), p. 2-21.
- Soubiron A., 2015, « Le tutorat d'excellence: les contours d'une forme pédagogique », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 33, p. 161-173.
- Soucy N., Larose S., 2000, « Attachment and control in family and mentoring contexts as determinants of adolescent adjustment at college », *Journal of family psychology: JFP: journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association*, 14, p. 125-143.

- Spencer R., 2007, « "It's Not What I Expected" : A Qualitative Study of Youth Mentoring Relationship Failures », *Journal of Adolescent Research*, 22(4), p. 331-354.
- Spencer R., Basualdo-Delmonico A., 2014, « Family involvement in the youth mentoring process : A focus group study with program staff » *Children and Youth Services Review*, 41.
- Spencer R., Basualdo-Delmonico L., 2013, « Termination and closure of mentoring relationships », in D. DuBois, M. Karcher (dir.), *Handbook of Youth Mentoring*, Sage Publications, p. 469-480.
- Spencer R., Basualdo-Delmonico A., Walsh J., Drew A. L., 2017, « Breaking Up Is Hard to Do : A Qualitative Interview Study of How and Why Youth Mentoring Relationships End », *Youth & Society*, 49(4), p. 438-460.
- Spencer R., Basualdo-Delmonico A., Lewis T. O., 2011, « Working to make it work : The role of parents in the youth mentoring process » *Journal of Community Psychology*, 39(1), p. 51-59.
- Spencer R., Drew A. L., Horn J. P., 2021, « Program staff perspectives on implementing youth-initiated mentoring with systems-involved youth » *Journal of Community Psychology*, 49(7), p. 2781-2794.
- 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*, 39(1), p. 17-35.
- Spencer R., Gowdy G., Drew A. L., Rhodes J., 2019, « Who Knows Me the Best and Can Encourage Me the Most? : Matching and Early Relationship Development in Youth-Initiated Mentoring Relationships with System-Involved Youth » *Journal of Adolescent Research*, 34(1), p. 3-29.
- Spencer R., Gowdy G., Drew A. L., McCormack M. J., Keller T., 2020, « It Takes a Village to Break Up a Match : A Systemic Analysis of Formal Youth Mentoring Relationship Endings », *Child & Youth Care Forum*, 49(1), p. 97-120.
- St-Jean E., El Agy M., 2013, « La motivation à être bénévole des mentors influence-t-elle la relation de mentorat ? Une étude en dyade dans un contexte d'entrepreneurs novices », *Management international*, 17, 112.
- Starkey F., Audrey S., Holliday J., Moore L., Campbell R., 2009, « Identifying influential young people to undertake effective peer-led health promotion : The example of A Stop Smoking In Schools Trial (ASSIST) », *Health Education Research*, 24(6).
- Stewart C., Openshaw L., 2014, « Youth Mentoring : What Is It and What Do We Know? », *Journal of Evidence-Based Social Work*, 11(4), p. 328-336.
- Stumbo N., Martin J., Nordstrom D., Rolfe T., Burgstahler S., Whitney J. et al., 2010, « Evidence-based Practices in Mentoring Students with Disabilities : Four Case Studies », *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 14(1), p. 33-54.
- Styles M., Morrow K. V., 1992, « Understanding How Youth and Elders Form Relationships : A Study of Four Linking Lifetimes Programs », *Intergenerational*, 51.
- Suffrin R. L., Todd N. R., Sánche, B., 2016, « An Ecological Perspective of Mentor Satisfaction with Their Youth Mentoring Relationships », *Journal of Community Psychology*, 44(5), p. 553-568.
- Szuba L., 2020, « Tutor and Tutoring in the History of Education (to the Great French Revolution », *21st Century Pedagogy*, 4(1), p. 49-59.
- Tamayo Marin J. J., 2008, « Le mentor, ce nouveau venu dans la formation du nouveau personnel enseignant », *Revue Lumen Vitae*, 2, p. 147-160.
- Taylor A., Porcellini L., 2013, « Family involvement », in D. DuBois, M. Karcher (dir.), *Handbook of Youth Mentoring*, Sage Publications, p. 457-468).
- Telep S., 2021, « Racialisation », *Langage et société*, Hors-série, p. 289-292.
- Terrail J.-P., 1984, « Familles ouvrières, école, destin social (1880-1980) », *Revue française de sociologie*, 25(3), p. 421-436.
- Terry K., Tallon J., 2004, *Child Sexual Abuse : A Review of the Literature*, John Jay College.

Testi J., 2021, *La reconnaissance pédagogique des engagements bénévoles et militants : Étude d'une politique universitaire qui fait long feu*, Thèse de doctorat, Université Paris Nanterre.

Thompson A. E., Greeson J. K. P., Brunsink A. M., 2016, « Natural mentoring among older youth in and aging out of foster care : A systematic review », *Children and Youth Services Review*, 61, p. 40-50.

Tissot S., Poupeau F., 2005, « La spatialisation des problèmes sociaux » *Actes de la recherche en sciences sociales*, 159(4), p. 4-9.

Tonidandel S., Avery D. R., Phillips M. G., 2007, « Maximizing Returns on Mentoring : Factors Affecting Subsequent Protégé Performance », *Journal of Organizational Behavior*, 28(1), p. 89-110.

Topping K., 1988, *The Peer Tutoring Handbook : Promoting Co-Operative Learning*, Brookline Books.

Trepanier-Street M., 2007, « Mentoring Young Children : Impact on College Students », *Childhood Education*, 84(1), p. 15-19.

Trepanier-Street M., Adler M. A., Taylor J., 2007, « Impact of a Mentoring Experience on College Students' Beliefs about Early Childhood Development », *Early Childhood Education Journal*, 34(5), p. 337-343.

Utsey S. O., Howard A., Williams III O., 2003, « Therapeutic group mentoring with African American male adolescents », *Journal of Mental Health Counseling*, 25(2), p. 126-139.

Van Dam L., Smit D., Wildschut B., Branje S., Rhodes J., Assink M. *et al.*, 2018, « Does Natural Mentoring Matter? A Multilevel Meta-analysis on the Association Between Natural Mentoring and Youth Outcomes », *American Journal of Community Psychology*, 62(1-2), p. 203-220.

Verzat, C., 2021, « Accompagner les étudiants dans un monde en mutation », in *Accompagner les étudiants*, De Boeck Supérieur, p. 27-45.

Wahbi D., 2002, « Parrainage pour l'emploi des jeunes et pratiques d'accompagnement : L'accompagnement des personnes en difficulté » *Actualité de la formation permanente*, n°176, p. 76-78.

Weiler L., Haddock S., Zimmerman T. S., Krafchick J., Henry K., Rudisill S., 2013, « Benefits Derived by College Students from Mentoring At-Risk Youth in a Service-Learning Course », *American Journal of Community Psychology*, 52(3-4), p. 236-248.

Weinberger S., 2013, « Program funding », in D. L. DuBois, M. Karcher (dir.), *Handbook of Youth Mentoring* Sage Publications, p. 385-396.

White H., Sabarwal S., Hoop de T., 2016, « Essais contrôlés randomisés (ECR) », *Note méthodologique*, n° 7, Centre de recherche Innocenti.

Wirth L., 1945, « The Problem of Minority Groups », in *The Science of Man in a World Crisis*. New York: Columbia University Press, p. 347-372.

Wood S., Mayo-Wilson E., 2012, « School-Based Mentoring for Adolescents : A Systematic Review and Meta-Analysis », *Research on Social Work Practice*, 22(3), p. 257-269.

Zimmerman M. A., Bingenheimer J. B., Behrendt D. E., 2005, « Natural Mentoring Relationships », in *Handbook of youth mentoring*, Sage Publications, p. 143-157.

LE MENTORAT POUR LES ENFANTS ET LES JEUNES EN FRANCE ET À L'INTERNATIONAL

REVUE DE LITTÉRATURE

En 2023, le mentorat est désigné en France comme « grande cause nationale », devenant ainsi une méthode d'accompagnement centrale dans les politiques éducatives et de jeunesse, comme le montre l'initiative « 1 jeune, 1 mentor ». Bien que des travaux sur le tutorat et les dispositifs d'égalité des chances existent en France, peu se sont spécifiquement concentrés sur le mentorat destiné aux enfants et aux jeunes. En revanche, la littérature anglophone, principalement nord-américaine, est abondante, mais ses travaux restent peu traduits et mobilisés en France.

Dans ce contexte, cette revue de littérature vise à dresser un état des lieux succinct des différentes méthodes d'accompagnement des jeunes, pour se focaliser ensuite sur le mentorat. En examinant les travaux qui existent sur cette question à une échelle internationale, ce travail cherche à fournir les principales références en matière de mentorat, qu'il s'agisse de publications scientifiques, de rapports d'évaluation ou de manuels de bonnes pratiques.

Pour explorer ces différentes dimensions, la revue se penche sur l'origine et l'évolution des programmes de mentorat, ainsi que sur la typologie des différentes formes que cette méthode d'accompagnement peut revêtir. Elle se concentre principalement sur l'analyse des enquêtes quantitatives et qualitatives sur le mentorat, notamment sur les effets pour les jeunes. Elle examine également le rôle des mentor-es et des familles des jeunes accompagnés. Enfin, ce travail expose les bonnes pratiques en matière de mentorat et les recommandations issues de la recherche à l'attention des structures qui mettent en œuvre ces programmes, notamment en ce qui concerne des questions de prévention et de sécurité des jeunes.



ISSN : 2727-6465