

## INJEP NOTES & RAPPORTS

■ **Avril 2024**

■ INJEPS-2024/04

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

Revue de littérature – SYNTHÈSE

## ÉTUDES ET RECHERCHE

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

# 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 en France. 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<sup>e</sup> 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 communautaires<sup>1</sup> ou scolaires. Les programmes de mentorat

---

<sup>1</sup> 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.

formel consistent à jumeler des adultes volontaires avec des jeunes afin d'offrir à ces dernières 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 une 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 voisin-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 :

## 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 mentorés.

#### 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 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 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 Cohen<sup>2</sup>, 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.

---

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

## 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 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 mentoriales.

## 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 mentoriales 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 (Raitelhuber, 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 confrontés 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 significative<sup>3</sup> » (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 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 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 mentoré·es, 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

---

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

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)<sup>4</sup>. 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).

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 « race<sup>5</sup> » (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-es<sup>6</sup>. 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

---

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

<sup>5</sup> 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).

<sup>6</sup> 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](#).



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 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'abus<sup>7</sup> » (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

---

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

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 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 doivent être garanties 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.

## 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.

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.

Barrère A., 2013, « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, n°36, p. 95-116.

Baudrit A., 2011, « L'entrée dans le métier », *Pédagogies en développement*, n° 1, p. 73-123.

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*.

Bier B., 2011, « L'accompagnement des JAMO : Clarifier les notions, penser l'action », *Cahiers de l'action*, 33(3), 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.

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.

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.

Chacón F., Gutiérrez G., Sauto V., Vecina M. L., Pérez A., 2017, « Volunteer Functions Inventory : A systematic review », *Psicothema*, 29(3), p. 306-316.

Cuyper P., Vandermeerschen 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.

- 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.
- Deutsch N., Lawrence E., Henneberger A., 2013, « Social class », in D. DuBois, M. Karcher (dir.), *Handbook of Youth Mentoring*, Sage Publications, p. 175-188.
- 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.
- 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., 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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., 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.
- Keller T., 2005, « A Systemic Model of the Youth Mentoring Intervention », *Journal of Primary Prevention*, 26(2), p. 169-188.
- 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.
- 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.
- 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. Tarabulsy, M. Provost (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent (tome 2)*, Presses de l'Université du Québec, p. 239-263.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Mitchell Dove L., 2022, Black Youths' Perspectives: Importance of Family and Caregiver Involvement in the Mentor–Mentee Relationship. *Healthcare*, 10(11).
- Moignard B., Rubi S., 2013, « Des dispositifs pour les élèves perturbateurs: Les collèges 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*, Payot.
- 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.
- 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.
- 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.
- Petrovic M., 2015, *Mentoring Practices in Europe and North America: Strategies for Improving Immigrants' Employment Outcomes*, King Baudouin Foundation.
- 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.
- 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), v251-266.
- 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).
- 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.
- 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.

- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Terry K., Tallon J., 2004, *Child Sexual Abuse: A Review of the Literature*. John Jay College.
- 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.
- Verzat C., 2021, « Accompagner les étudiants dans un monde en mutation », in *Accompagner les étudiants*, De Boeck Supérieur, p. 27-45.
- 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.

## Retrouvez l'intégralité de la note téléchargeable sur [www.injep.fr](http://www.injep.fr)

### 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 ces 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 existants 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 ses différentes dimensions, cette 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 mentores 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