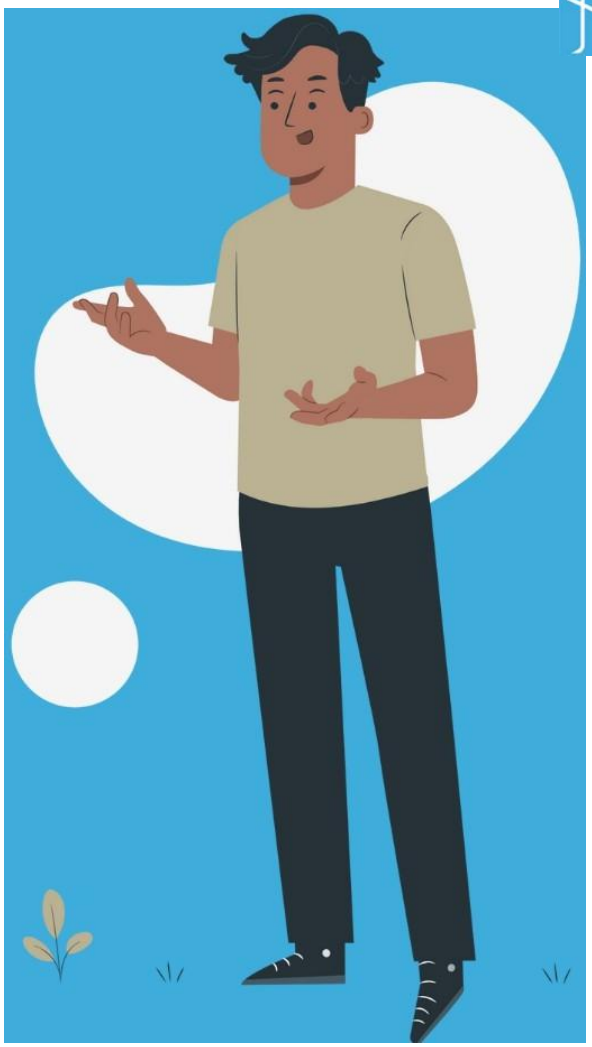
Programme de mentorat

Pour le mentorat des jeunes impliqués dans la justice



Le soutien de la Commission européenne à la production de cette publication ne constitue pas une approbation de son contenu, qui reflète uniquement les opinions des auteurs, et la Commission ne peut être tenue responsable de l'utilisation qui pourrait être faite des informations contenues dans cette publication.

NUMÉRO DU PROJET: *2021-2-BE05-KA220-YOU-000050037*

Table of Contents

INTRODUCTION *4*

I. LES BASES DU MENTORAT *6*

1. Qu'est-ce que le mentorat ? **6**

2. Modèles de mentorat et types de programmes **6**

3. Styles de relations **8**

3.1. Pertinence pour le programme Mentor + ... 12

II. MENTORAT POUR LES JEUNES EN CONFLIT AVEC LA LOI *15*

1. Efficacité / Avantages **15**

2. Considérations particulières pour un programme de mentorat réussi **15**

2.1. Planification du programme 15

2.2. Mise en œuvre du programme 16

2.3. Évaluation du programme 17

III. MISE EN PLACE DU PROGRAMME MENTOR+ - UN PAS À PAS POUR LES GESTIONNAIRES DE PROGRAMME *19*

1. Planification (analyse des besoins, but du programme, objectifs, modèle de tutorat) **19**

1.1. Objectif 19

1.2. Objectifs 19

1.3. Modèle de mentorat 20

2. Recrutement et sélection des mentors / mentorés **21**

2.1. Recrutement de mentors 21

2.2. Sélection et contrôle des mentors 22

2.3. Sélection et filtrage des mentorés 23

***3.1.* Formation des mentors** **29**

***3.2.* Formation des mentorés** **30**

Le soutien de la Commission européenne à la production de cette publication ne constitue pas une approbation de son contenu, qui reflète uniquement les opinions des auteurs, et la Commission ne peut être tenue responsable de l'utilisation qui pourrait être faite des informations contenues dans cette publication

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Le programme de mentorat Mentor+ vise à aider les jeunes en conflit avec la loi à surmonter les "arrêts tentants" de manière à réduire leur impact négatif sur leur développement individuel (par exemple, consommation de substances, affiliation à un gang, vol, décrochage scolaire). Le programme favorise la conscience de soi, l'efficacité personnelle, la résilience et l'empathie, tout en aidant à développer des processus de prise de décision efficaces et positifs (Allbright, Hurd & Hussain, 2017 ; Kracker, et.al, 2006 ; Schwartz & Rhodes, 2016). Il s'agit d'une série d'activités conçues pour s'attaquer aux facteurs de risque qui ont un fort potentiel de pousser une personne à commettre un délit.

Plus précisément, le programme de mentorat Mentor+ s'adresse aux jeunes en conflit avec la loi, en utilisant une méthodologie basée sur les principes de l'éducation non formelle et de l'apprentissage par l'expérience. En tant que tel, il peut prendre la forme d'une intervention individualisée ou de groupe, mettant en avant des méthodes éducatives, des formations aux compétences de vie, des conseils ainsi que d'autres activités qui ont le potentiel de soutenir le développement psychologique, émotionnel et psychosocial des bénéficiaires de l'intervention (Jolliffe, Farrington, Piquero, Loeber, & Hill, 2017 ; Besemer, Farrigton, Bijleveld, 2017).

Ce document est structuré en trois parties : *I - Les bases du mentorat* présente les éléments clés du mentorat ; *II - Le mentorat pour les jeunes en conflit avec la loi* réfléchit aux spécificités du mentorat dans le contexte de la justice juvénile ; et *III - La mise en place du programme Mentor+* détaille l'approche étape par étape pour mettre en œuvre efficacement le programme Mentor+, en étant structuré selon les principales étapes ou composantes d'un programme de mentorat pour les jeunes en conflit avec la loi :

- Planification
- Recrutement et sélection des mentors / mentorés
- Orientation et formation
- Correspondance et initiation de la relation
- Supervision et soutien continus
- Clôture, reconnaissance et évaluation

I. THE BASICS OF MENTORING

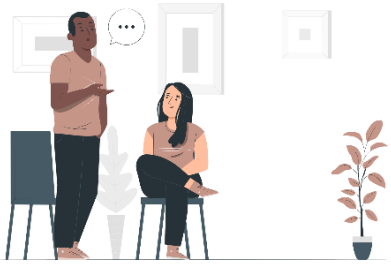
I. LES BASES DU MENTORAT

1. Qu'est-ce que le mentorat ?

Il existe de nombreuses définitions de ce qu'est le mentorat. Pour tenter de résumer et de fournir une définition qui englobe les principales composantes du mentorat, la définition de Tolan et al (2014) sera utilisée. Selon Tolan et.al, (2014, p. 2) le mentorat implique " une relation entre deux individus basée sur un désir mutuel de développement vers des buts et des objectifs de carrière ". Le mentorat peut être défini par les quatre caractéristiques suivantes :

- Interaction entre deux individus sur une période de temps prolongée.
- Inégalité d'expérience, de connaissance ou de pouvoir entre le mentor et le bénéficiaire, le mentor possédant la plus grande part.
- La personne guidée est en mesure d'imiter les connaissances, les compétences, les capacités ou l'expérience du mentor et d'en tirer profit.
- Absence de l'inégalité des rôles entre le prestataire et le bénéficiaire qui caractérise la plupart des relations d'aide ou d'intervention où l'adulte a autorité sur l'enfant qui a besoin d'un enseignement ou d'une aide spécifique, ou dirige son expertise vers lui.

2. Modèles de mentorat et types de programmes



Mentorat individuel (One-on-One Mentoring): Le mentorat individuel traditionnel consiste à associer un seul mentor à une personne guidée afin d'établir une relation de soutien et d'encouragement. Ce modèle met l'accent sur l'attention personnalisée, le soutien individuel et le développement d'un lien profond et confiant entre le mentor et la personne guidée (DuBois & Karcher, 2005 ; Rhodes & Dubois, 2006). La relation individuelle a été démontré que les programmes de mentorat améliorent les résultats scolaires, le développement socio-affectif et le bien-être général des personnes guidées (Rhodes, 2005).

Le mentorat par les pairs (Peer Mentoring) : il s'agit de jumeler les mentorés avec des pairs plus expérimentés qui leur fournissent des conseils et du soutien. Ce modèle exploite le pouvoir des expériences partagées et de la compréhension mutuelle. Les programmes de mentorat par les pairs ont été particulièrement efficaces dans les établissements d'enseignement, où les étudiants plus âgés encadrent les plus jeunes (Johnson, 2013, Creany, 2020). Le mentorat par les pairs favorise le sentiment d'appartenance, encourage l'engagement et facilite le développement de compétences en leadership tant chez les mentors que chez les personnes guidées (Buck, 2018 ; Spencer, et.al, 2019).

E-mentorat : Le e-mentorat, également connu sous le nom de mentorat en ligne ou mentorat virtuel, utilise la technologie pour connecter les mentors et les personnes conseillées à distance. Ce modèle offre flexibilité et commodité, supprimant les barrières géographiques et permettant le mentorat à distance. Les programmes d'e-mentorat ont démontré des résultats positifs dans divers domaines, y compris le développement de carrière, la réussite scolaire et le soutien social (Crisp et al., 2010). L'e-mentorat permet une communication continue, le partage des ressources et l'accès à une gamme variée de mentors (Shrestha, et.al, 2009).

Mentorat de groupe : un mentor travaille simultanément avec un petit groupe (maximum 6) de personnes guidées. Ce modèle encourage l'interaction et le soutien des pairs tout en bénéficiant des conseils et de l'expertise d'un mentor. Les programmes de mentorat de groupe permettent aux bénéficiaires d'apprendre les uns des autres, de développer des compétences sociales et de créer un sentiment d'appartenance à la communauté (Herrera et al., 2007 ; Dubois, et.al, 2011). Le mentorat de groupe s'est avéré efficace pour améliorer l'estime de soi, réduire les comportements à risque et promouvoir des relations positives avec les pairs (Kuperminc et al., 2011).

Mentorat en milieu scolaire : ces types de programmes de mentorat sont mis en œuvre dans l'environnement scolaire, où les mentors et les personnes conseillées interagissent régulièrement pendant les heures de classe. Ils apportent un soutien et des conseils supplémentaires aux élèves confrontés à des difficultés scolaires, sociales ou émotionnelles (Faith, et.al, 2011 ; Lyons, 2019. Le mentorat en milieu scolaire a été associé à une amélioration de l'assiduité et des résultats scolaires, ainsi qu'à un engagement positif accru à l'école (Cavell et al., 2009). Le cadre scolaire permet une coordination aisée avec les enseignants et les autres membres du personnel de l'école, ce qui facilite la collaboration et le soutien global aux mentorés (Lyons, et.al, 2019).

Conclusion

Les modèles de mentorat et les types de programmes offrent une vision holistique de ce que le mentorat pourrait être. Dans le cadre du programme de mentorat Mentor+, nous avons l'intention d'utiliser divers éléments des différentes approches mentionnées ci-dessus afin de fournir des conseils, un soutien et un modèle positif aux jeunes qui en ont besoin. Le mentorat individuel traditionnel, le mentorat de groupe, le mentorat par les pairs, l'e-mentorat et le mentorat scolaire ont chacun des caractéristiques et des avantages uniques qui peuvent constituer un atout pour tout programme de mentorat. Le choix du modèle de mentorat et du type de programme doit être guidé par les besoins et les objectifs spécifiques des personnes guidées, en tenant compte de facteurs tels que l'âge, le contexte et les résultats souhaités. Les modèles de conseillance fournissent une feuille de route ou un guide pour la conception du programme Mentor +. Par conséquent, il est essentiel que les programmes de mentorat tels que Mentor+ soient continuellement ouverts à l'évaluation et à la croissance. Pour cette raison, l'évaluation est une condition préalable pour déterminer l'efficacité et la durabilité du programme de mentorat (croissance).

3. Styles de relations

Le mentorat est une approche relationnelle puissante qui offre des conseils, un soutien et des opportunités de développement aux personnes en quête d'épanouissement personnel et professionnel.
Le succès d'une relation de mentorat dépend de plusieurs facteurs, dont le style de mentorat adopté par le mentor. Les relations et les styles de mentorat peuvent varier considérablement en fonction du type, de l'objectif, de la structure et des participants. Les rôles des mentors peuvent également varier au cours de la relation. Ces rôles peuvent consister à agir en tant que

- un modèle,
- un partisan ou un meneur de jeu,

- un responsable de l'application de la politique,
- un avocat, et/ou
- un ami.

Les relations de mentorat peuvent être informelles ou formelles. Les programmes de mentorat formels ont généralement des lignes directrices, des objectifs et des activités structurés. Les mentors des programmes formels reçoivent une formation pour s'assurer qu'ils peuvent soutenir efficacement les jeunes en conflit avec la loi. Ces programmes ont souvent des objectifs définis et des interventions spécifiques adaptées aux besoins des bénéficiaires (Rhodes, 2005). Mentor + vise à devenir un tel programme.

Les relations formelles de mentorat comprennent souvent des contrôles réguliers, la fixation d'objectifs et le suivi des progrès. Les mentors suivent le développement de la personne guidée et lui offrent leur soutien, leur retour d'information et leur responsabilité. Cette approche structurée aide les personnes guidées à rester concentrées, motivées et responsables de leurs actions et de leurs progrès (Johnson et al., 2013). Dans le cadre de ce type de relation, le mentor fournit souvent aux personnes guidées un accès aux ressources, aux réseaux et aux opportunités de croissance personnelle et éducative. Ici, les mentors peuvent aider les mentorés à naviguer dans le système de justice pénale, les établissements d'enseignement et les services communautaires, en veillant à ce qu'ils aient le soutien nécessaire pour se réintégrer avec succès (Gavazzi & Giacobbi, 2018).

Le mentorat informel se produit naturellement à travers des relations qui se développent organiquement entre les mentors et les jeunes en conflit avec la loi. Ces relations sont basées sur la confiance, le respect mutuel et des intérêts partagés. Les mentors informels peuvent être des membres de la famille, des membres de la communauté ou des personnes qui fournissent des conseils et un soutien de manière informelle et volontaire (Warr, 2019).

Si l'objectif ultime de toutes les relations de mentorat est d'améliorer les résultats pour les jeunes, il peut y avoir des variations dans la portée du programme et l'objectif spécifique de la relation. Deux types distincts de mentorat ont été identifiés : le mentorat instrumental et le mentorat psychosocial. Le mentorat instrumental, également connu sous le nom de mentorat thématique, se concentre sur des questions spécifiques et vise à aider la personne guidée à atteindre des objectifs particuliers. Ces objectifs peuvent inclure l'amélioration des résultats scolaires, la préparation à l'emploi ou à des opportunités de carrière, ou la résolution de problèmes de toxicomanie. Ce type de mentorat met l'accent sur l'action et l'engagement dans des activités. D'autre part, la conseillance psychosociale, également appelée conseillance ouverte, met davantage l'accent sur le processus et implique de travailler avec la personne guidée pour favoriser le développement positif des jeunes. Ce style de

mentorat est souvent caractérisé par des conversations et des interactions significatives entre le mentor et la personne guidée (Jekielek, Moore, & Hair, 2002 ; Darling, Bogat, Cavell, Murphy, & Sanchez, 2006).

Mentorat instrumental

i. Le style axé sur les tâches : La conseillance orientée vers les tâches se concentre sur la fourniture de conseils et de soutien pour atteindre des objectifs ou des tâches spécifiques. Les mentors dans les relations de conseillance instrumentale donnent la priorité au développement des compétences, au transfert des connaissances et à l'atteinte des objectifs. L'accent est mis sur des aspects pratiques tels que l'avancement de la carrière, les résultats scolaires ou des projets spécifiques (Rhodes, 2005). Ce style est souvent utilisé dans des contextes professionnels ou académiques où les personnes guidées ont besoin d'une expertise ou d'une orientation spécifique.

ii. Le style basé sur la performance : Le mentorat basé sur la performance met l'accent sur l'amélioration des performances des personnes conseillées dans des domaines spécifiques, tels que les études, le sport ou les activités artistiques. Les mentors fournissent un retour d'information, une critique constructive et des stratégies pour améliorer les compétences et atteindre l'excellence. L'accent est mis sur l'amélioration des performances, la motivation et la réussite (Eby et al., 2013).

Encadrement psychosocial

I. Le mentorat de développement : Le mentorat de développement se concentre sur le développement personnel et professionnel global des personnes conseillées. Les mentors dans les relations de mentorat psychosocial fournissent un soutien, des conseils et un modèle de rôle pour aider les personnes guidées à naviguer dans divers domaines de la vie, à renforcer la confiance en soi et à développer un sens de l'identité. L'accent est mis sur la croissance holistique, y compris le bien-être émotionnel, la conscience de soi et la résilience (Rhodes, 2005).

II. Le mentorat de soutien émotionnel : Le mentorat de soutien émotionnel est axé sur l'empathie, la compréhension et un espace sûr où les personnes guidées peuvent exprimer leurs émotions et leurs préoccupations. Les mentors dans les relations de mentorat psychosocial offrent une écoute active, une validation et des conseils sur la gestion du stress, l'adaptation aux défis et l'établissement de relations saines (Sánchez et al., 2017). Ce style est particulièrement pertinent pour les personnes guidées qui peuvent être confrontées à des difficultés émotionnelles ou qui luttent contre des problèmes personnels.

III. Le mentorat de modélisation : Le mentorat par modélisation implique des mentors qui servent d'exemples positifs et de sources d'inspiration pour les bénéficiaires. Les mentors présentent les qualités, les valeurs et les comportements souhaités, offrant ainsi un modèle que les personnes guidées peuvent imiter. Ce style se concentre sur l'inculcation d'attitudes, de valeurs et de comportements éthiques positifs aux personnes guidées (Sánchez et al., 2017).

3.1. Pertinence pour le programme Mentor +

La pertinence des styles de relation dans le programme Mentor + est cruciale pour le développement et la réussite du programme. Le choix du style de mentorat peut avoir un impact considérable sur l'efficacité du programme et les résultats pour les bénéficiaires.

Les programmes de mentorat formels, caractérisés par des lignes directrices et des objectifs structurés, offrent aux bénéficiaires un cadre clair et des interventions spécifiques adaptées à leurs besoins (Rhodes, 2005). Ainsi, les mentors de notre programme suivront une formation pour soutenir efficacement les jeunes en conflit avec la loi. Nous inclurons des contrôles réguliers, la définition d'objectifs et le suivi des progrès dans notre programme (Johnson et al., 2013). Cette approche structurée garantira la responsabilisation et aidera nos mentorés à rester concentrés et motivés. Les mentors + mentors fourniront un accès aux ressources, aux réseaux et aux opportunités de croissance personnelle et éducative, en aidant les jeunes (mentorés) à relever les différents défis auxquels ils sont confrontés (Gavazzi & Giacobbi, 2018).

D'autre part, l'inclusion d'aspects informels sera bénéfique à la relation de mentorat dans son ensemble. Elle facilitera le développement de la confiance, du respect mutuel et des intérêts partagés, et peut également s'avérer précieuse pour les jeunes en conflit avec la loi (Warr, 2019). Les mentors apporteront un soutien émotionnel, en agissant comme des modèles positifs et en offrant des conseils pour relever les différents défis et processus de prise de décision auxquels le mentoré est confronté.

Le mentorat instrumental, avec ses styles axés sur les tâches et les performances, garantit que le programme Mentor + reste centré sur l'atteinte d'objectifs spécifiques et améliore les performances de la personne guidée et du mentor (Rhodes, 2005 ; Eby et al., 2013). Cela peut être particulièrement bénéfique pour répondre aux besoins de la personne guidée en matière d'études, de carrière et de développement des compétences. Dans le cadre du programme Mentor +, les mentors se concentreront sur le développement des compétences, le transfert des connaissances et l'atteinte des objectifs, contribuant ainsi à la croissance personnelle des mentorés et à l'amélioration de leur efficacité personnelle.

Le mentorat psychosocial, qui englobe le mentorat de développement, le mentorat de soutien émotionnel et le mentorat de modélisation, facilitera l'accent mis par notre programme sur la croissance holistique et le développement positif des jeunes (Rhodes, 2005 ; Sánchez et al., 2017). Grâce à des processus de mentorat développemental, le programme Mentor + se concentrera sur la croissance globale, en aidant les mentorés à s'orienter dans différents domaines de la vie et à prendre confiance en eux. Avec l'aide d'un soutien émotionnel, notre programme fournira un espace sûr pour

que les bénéficiaires expriment leurs émotions, gèrent leur stress et développent des relations saines. Nos mentors deviendront des modèles, offrant des exemples positifs que les jeunes pourront imiter, promouvant ainsi des attitudes positives, des valeurs et des comportements pro-sociaux.

II. MENTORING FOR YOUTH IN CONFLICT WITH THE LAW

II. MENTORAT POUR LES JEUNES EN CONFLIT AVEC LA LOI

1. Efficacité / Avantages

Le mentorat est l'une des interventions les plus couramment utilisées pour prévenir, détourner et remédier au comportement délinquant, à l'échec scolaire, à l'agression ou à d'autres comportements antisociaux des jeunes engagés ou considérés comme à risque (Tolan, et.al, 2013 ; Dubois, et.al, 2011). Bien qu'il soit largement utilisé dans le monde entier dans de nombreux domaines, le mentorat pour les jeunes impliqués dans la justice est considéré comme une intervention très prometteuse (Dubois, et, al, 2011, Adler, et.al, 2016, Jolliffe et Farrington, 2008).

2. Considérations particulières pour un programme de mentorat réussi

Les facteurs jugés essentiels à la réussite d'un programme de mentorat pour les jeunes impliqués dans la justice sont les suivants : proximité émotionnelle (Dubois, 2002 ; DuBois, et.al, 2011) ; réunions hebdomadaires, soutien émotionnel, défense des intérêts (DKR,2012 ; Tolan, et.al, 2014) ; confiance, empathie et mutualité au sein de la relation (Sale, et.al, 2008 ; Jolliffe & Farrington, 2008 ; Adler, et.al, 2016).

Une composante essentielle d'un programme de mentorat est le **soutien émotionnel** dans la relation mentor-mentoré (Schwartz & Rhodes, 2016 ;) Lorsque le soutien émotionnel était au centre de la conception du programme de mentorat et que les mentors participaient au développement professionnel, il y avait des résultats améliorés pour les jeunes en conflit avec la loi (Abrams, Mizel, Nguyen & Shlonsky, 2014 ; Tolan, et.al, 2014 ; Raposa, et.al, 2019 ; DuBois, et.al, 2011). En ce qui concerne la durabilité du programme de mentorat, le fait d'avoir au moins un membre du personnel à temps plein dans le programme de mentorat pour jeunes contrevenants peut fournir une coordination et une supervision essentielles du programme (Bazron, et.al, 2006 ; Duriez, et.al, 2017). Bien que les mentors étudiants universitaires puissent être très motivés et passionnés, ils peuvent également avoir des engagements académiques et une disponibilité limitée. Par conséquent, un membre du personnel à temps plein peut veiller à ce que le programme se déroule sans heurts, à ce que les mentors et les mentorés soient jumelés de manière efficace et à ce que la communication et le soutien à l'égard de tous les participants soient constants.

2.1. Planification du programme

Lors de la planification d'un programme de mentorat pour les jeunes en conflit avec la loi, un schéma de partenariat communautaire devrait être développé en synchronisation pour aider à créer une programmation adaptée et à recruter des participants. La recherche et les meilleures pratiques (Ungar, 2005 ; Tolan, et.al, 2014 ; Wagner, Gander, Proyer & Ruch, 2020) suggèrent d'établir un réseau comprenant des partenaires communautaires et des parents. Le développement d'un réseau composé de programmes communautaires, de services de probation, d'écoles, de parents et de juges du tribunal

de la jeunesse (s'il y en a) peut faciliter le recrutement de mentorés ayant des démêlés avec la justice pénale et les soutenir tout au long du processus de mentorat.

Les programmes de mentorat intégrés à d'autres interventions ou en partenariat avec les tribunaux de la jeunesse sont recommandés car ce modèle rationalise le processus d'orientation des mentorés et le programme a plus de facilité à maintenir le lien avec le jeune (Heller, et.al, 2017).

Si l'on travaille avec d'autres agences, un protocole d'accord doit être conclu avant le début du programme pour définir les rôles et les attentes ; pour savoir comment rédiger un protocole d'accord, voir *Orienter les jeunes des établissements de justice pour mineurs vers des programmes de mentorat* (Miller, et.al, 2012a). Les programmes qui fonctionnent dans un établissement sécurisé doivent être conçus conformément aux règles et aux règlements de l'établissement, tout en tenant compte des considérations de sécurité. Le personnel de mentorat doit être formé aux stratégies et aux protocoles pour travailler avec les jeunes dans l'établissement par le personnel de l'établissement. (Miller, et.al, 2012a ; Bazron, et.al, 2006).

2.2. Mise en œuvre du programme

Les analyses documentaires (Tolan, et.al, 2014 ; Wagner, Gander, Proyer & Ruch, 2020 ; Kern, Waters, Adler & White, 2015 ; Heller, Pollack, Ander & Ludwig, 2013 ;) et des meilleures pratiques recueillies lors de la mise en œuvre de EQUIP (Gibbs, Potter, DiBiase & Devlin, 2008) ; BAM (Heller, Shah, Guryan, Ludwig, Mullainathan, & Pollack, 2017) ; Adolescent Diversion Program (Smith, Wolf, Cantillon, Thomas, & Davidson, 2004) ; YAR Belgium ; JIM (Your Introduced Mentor) ; GLM (Whitehead, Ward, & Collie, 2007 ; Ward, 2002) ont fourni une occasion unique d'identifier certains points clés en ce qui concerne la mise en œuvre réussie du programme Mentor+ pour les jeunes en conflit avec la loi. Ces points sont les suivants :

- Les coordinateurs de mentorat doivent être en contact avec les mentors des jeunes participants, les agents de probation, les enseignants, les parents ou toute personne de référence afin de fournir des mises à jour et de collaborer pour aider les jeunes à éviter certains "arrêts tentants".
- Il convient d'inclure des **activités significatives**, qui engagent les mentorés dans leur communauté et leur donnent l'occasion de nouer des liens avec leurs mentors et leurs pairs.
- **Les réunions de jumelage** devraient avoir lieu dans des espaces publics ou d'autres espaces familiers et ouverts afin d'aider les mentors à se sentir à l'aise lorsqu'ils travaillent avec des jeunes qui ont eu des contacts avec le système de justice pénale.
- **Le soutien individuel** est important pour les mentorés, c'est pourquoi les **composantes individuelles sont** importantes.

devrait être incluse dans toute conception de programme.

- Il existe des **compétences clés importantes pour les bénéficiaires** qui ont été impliqués dans le système de justice pénale ; il s'agit de **compétences de vie** (par exemple, trouver un emploi ou un logement), de **pensée critique, de communication et de relations saines.**
- Le nombre de réunions doit être **augmenté** dans les limites du possible, car la probabilité d'atteindre les objectifs est plus grande lorsque les réunions sont plus fréquentes.
- Lorsqu'ils sont utilisés de manière sûre, les médias sociaux peuvent servir à rester en contact avec les jeunes autant que possible.
- **Les mentors masculins sont plus difficiles à recruter** et, par conséquent, si l'appariement entre hommes et femmes est l'objectif du programme, le mentorat en petits groupes peut être utilisé comme solution provisoire pour trouver un mentor approprié pour chaque mentoré identifié comme étant un homme.

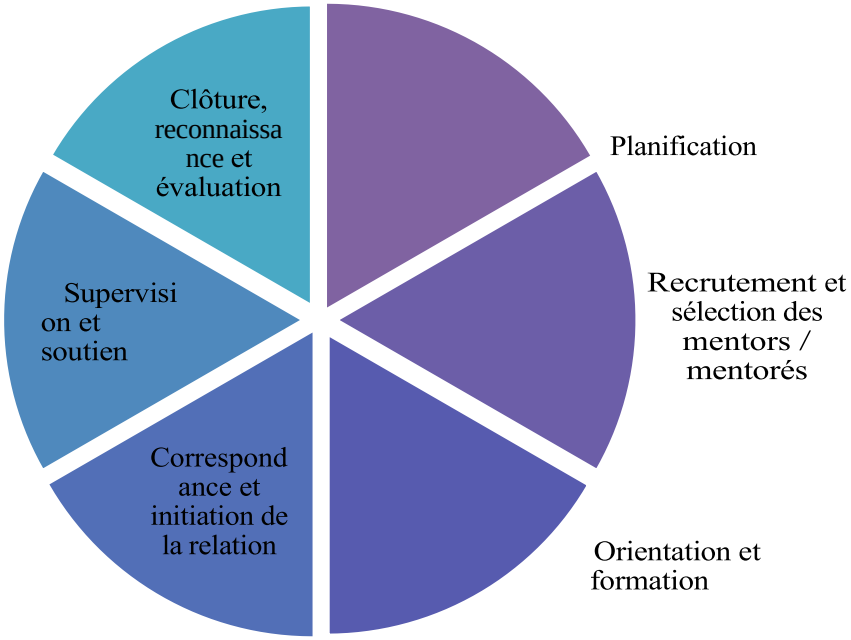
2.3. Évaluation du programme

Les programmes doivent évaluer non seulement les taux de récidive des mentorés, mais aussi d'autres changements chez les mentorés, tels que

- Satisfaction des mentors et des mentorés (Duriez, et.al, 2017 ; Tolan, et.al, 2014)
- Réussite scolaire et comportementale (Raposa, et.al, 2019 ; Tolan, et. al, 2014)
- Rétention des mentors et des mentorés (maintien, conservation) (Higley, Walker, Bishop & Fritz, 2016)
- Quantité et qualité des séances de mentorat (Raposa, et.al, 2019 ; Duriez, et.al, 2017)

III. SETTING UP THE MENTOR+ PROGRAM - A STEP BY STEP FOR PROGRAM MANAGERS

III. MISE EN PLACE DU PROGRAMME MENTOR+ - UN PAS À PAS POUR LES GESTIONNAIRES DE PROGRAMME



1. Planification (analyse des besoins, but du programme, objectifs, modèle de tutorat)

1.1. Objectif

Compte tenu de tout ce qui précède, et en utilisant les termes de Giordano et de ses collègues (2002), qui sont corroborés par d'autres opinions (Maruna & Mann, 2019, Rhodes & DuBois, 2008) dans ce domaine, le **programme Mentor+ propose de motiver les jeunes à risque à renoncer à la criminalité et à réduire la participation à des gangs ; d'améliorer les résultats scolaires et de réduire le taux d'abandon scolaire chez les jeunes à risque.**

1.2. Objectifs

- Exposer les jeunes à risque aux crochets du changement et les aider à les considérer comme tels.
- Promouvoir de nouvelles façons d'être prosociales et faciliter la réflexion chez les jeunes à risque afin qu'ils soient conscients des étapes positives qu'ils ont franchies.
- Aider les jeunes à risque à réfléchir à leur nouveau mode de vie et à son incompatibilité avec la délinquance ou la récidive.
- Accroître la participation des jeunes à risque à l'enseignement primaire et secondaire et améliorer leur capacité à tirer profit de la scolarité.

- Décourager la consommation de drogues illicites et d'armes à feu, la participation à des actes de violence et d'autres activités délinquantes chez les jeunes à risque.
- Décourager l'implication des jeunes à risque dans les gangs.
- Encourager la participation des jeunes à risque à des activités de service et à des activités communautaires en l e s aidant à envisager la possibilité de se désister.

1.3. Modèle de mentorat

Les programmes de tutorat des délinquants sont souvent basés sur le modèle du " déficit social ", percevant les individus comme ayant des problèmes importants ou manquant des connaissances et des compétences nécessaires pour devenir des citoyens respectueux de la loi (Fletcher & Batty, 2012 ; Maruna, 2001). Par conséquent, les projets de mentorat se concentrent généralement sur la " correction " des déficits identifiés des délinquants. Cependant, le programme Mentor+ adopte une vision constructive de la nature humaine, estimant que tous les êtres humains sont intrinsèquement bons et cherchent continuellement à satisfaire leurs besoins. Par conséquent, le programme met l'accent non plus sur les déficits, mais sur les forces et les possibilités d'adaptation aux exigences de l'environnement.

Les compétences sont un indicateur crucial de la capacité d'une personne à s'adapter à son environnement. L'objectif principal du programme Mentor+ est d'améliorer les compétences clés pertinentes pour le développement personnel, professionnel et social. Parmi celles-ci, les compétences socio-émotionnelles (Kerry & Crooks, 2020 ; Yeager, 2017 ; Frank & Herold, 2017) sont mises en avant, s'éloignant du modèle RNR de base pour aller vers un cadre plus inclusif (Ward & Maruna, 2007 ; Maruna & Mann, 2019). Le programme utilise l'évaluation des risques et des besoins, ainsi que des facteurs de réactivité (Bonta & Andrews, 2017) pour adapter l'intervention aux atouts et aux défis propres à chaque mentor (Polaschek, 2012 ; Vincent, et.al, 2016 ; Peterson-Badali, Skilling, & Haqanee, 2015).

Le soutien émotionnel joue un rôle essentiel dans les interventions de mentorat, et le programme Mentor+ reconnaît l'importance des relations mentor-mentoré pour favoriser la motivation, les changements de comportement et l'atteinte des objectifs (Rhodes & DuBois, 2008). Le programme se concentre sur l'identification et l'appariement des paires mentor-mentoré, en fournissant des informations et des conseils, et en offrant un soutien émotionnel pour promouvoir l'auto-efficacité, la confiance et un sentiment d'appréciation.

Le développement socio-émotionnel est un aspect important du programme Mentor+, car il aide les individus à gérer les tâches développementales de manière appropriée (Tzeng & Yi, 2012). Le programme vise à développer des compétences de base telles que la gestion des émotions, l'auto-efficacité, l'image et l'estime de soi, des relations interpersonnelles saines et un mode de vie sain (Farrell, Thompson, & Mehari, 2017).

Le programme s'inspire également du Good Lives Model et d'éléments de psychologie positive (Yates, Tyrell & Masten, 2015 ; Hill, et.al, 2016 ; Boniwell & Zimbardo, 2015 ; Larson & Dawes, 2015). Mentor+ adopte un modèle de bien-être, en se concentrant sur les forces de caractère et les facteurs qui conduisent au bien-être et au bonheur optimal personnel (Seligman, 2009). Le capital psychologique positif, y compris l'auto-efficacité, l'espoir, la compassion et la résilience, constitue un élément central du programme (Luthans et Youssef, 2004 ; Luthans et al., 2007).

En adoptant une approche de mentorat éclectique et intégrative, le programme Mentor+ vise à améliorer le bien-être général et le développement personnel de ses participants, en reconnaissant l'importance d'une alliance thérapeutique entre les mentors et les mentorés (Higham, Friedlander, Escudero & Diamond, 2012). Le programme reconnaît les changements physiques et interpersonnels uniques vécus par les jeunes et cherche à fournir une intervention équilibrée qui répond à leurs besoins biologiques, émotionnels et cognitifs (Steinberg & Morris, 2001). Grâce à un soutien complet, Mentor+ aspire à donner aux jeunes délinquants les moyens d'obtenir des résultats positifs, de réduire les comportements déviants et de travailler à la réalisation de leurs objectifs personnels dans la vie.

2. Recrutement et sélection des mentors / mentorés

2.1. Recrutement de mentors

Les principaux points à prendre en compte lors du recrutement des mentors sont la vérification complète des antécédents judiciaires et les évaluations qui sont cruciales pour le processus d'appariement (points forts, domaines d'amélioration, etc.). En outre, il est très intéressant pour les programmes de mentorat de se concentrer, lors de la procédure de recrutement, sur les préférences des jeunes, qui constituent l'un des principaux piliers de tout processus de mentorat dans son ensemble (Spencer, Gowdy, Drew & Rhodes, 2019 ; DuBois, Portillo, Rhodes, Silverthorn, & Valentine, 2011).

Ainsi, leur avis est pris en compte dès le début du processus de mentorat.

2.2. Sélection et contrôle des mentors

Entretien semi-structuré (proposition)

L'objectif de cet entretien est d'évaluer votre aptitude à jouer le rôle de mentor et de mieux comprendre vos expériences, vos compétences et vos motivations. L'entretien comprendra à la fois des questions structurées et des questions ouvertes afin de permettre une évaluation complète. Veuillez fournir des réponses honnêtes et réfléchies.

L'entretien est divisé en 8 sections :

I. Contexte et expérience :

1. Pouvez-vous décrire brièvement votre formation et votre expérience auprès des jeunes, en particulier ceux qui sont impliqués dans le système de justice pénale ?
2. Qu'est-ce qui vous a incité à poser votre candidature pour un rôle de mentor spécifiquement axé sur les jeunes délinquants ?
3. Avez-vous déjà travaillé avec des personnes ayant commis des infractions ? Si oui, pouvez-vous nous en dire plus sur cette expérience ?

II. Compréhension du rôle :

1. Quels sont, selon vous, les principales responsabilités et les principaux objectifs d'un mentor travaillant avec des jeunes délinquants ?
2. Quels sont, selon vous, les principaux défis et les avantages potentiels du mentorat de jeunes délinquants ?
3. Comment envisagez-vous d'établir une relation de confiance et de soutien avec un jeune qui a été impliqué dans le système de justice pénale ?

III. Approche et attitudes :

1. Comment abordez-vous le travail avec des personnes qui ont commis des erreurs ou qui ont eu un comportement criminel ?
2. Quel est votre point de vue sur le potentiel de réhabilitation et de changement positif des jeunes délinquants ?
3. Comment gérez-vous vos propres préjugés ou jugements lorsque vous travaillez avec des personnes qui ont commis des délits ?

IV. Frontières et éthique :

1. Comment maintiendriez-vous des limites appropriées dans votre relation de mentorat avec un jeune délinquant ?
2. Pouvez-vous décrire votre compréhension de la confidentialité et des limites qu'elle peut avoir dans le contexte du travail avec les jeunes délinquants ?

3. Comment gérerez-vous les situations dans lesquelles vous auriez connaissance d'un risque potentiel ou d'un préjudice pour le jeune ou d'autres personnes ?

V. Communication et soutien :

1. Comment établir une communication efficace avec un jeune délinquant qui n'a pas confiance en lui ou qui a des antécédents de comportements difficiles ?
2. Quelles stratégies utiliseriez-vous pour apporter un soutien émotionnel et des conseils à un jeune qui doit faire face aux conséquences de ses actes ?
3. Comment gérerez-vous les situations de désaccord ou de conflit entre vous et le jeune ?

VI. Autosoins et développement personnel :

1. Comment définiriez-vous l'autosoin ?
2. Comment donnez-vous la priorité à la prise en charge de vous-même et comment gérez-vous les éventuels problèmes émotionnels liés à votre travail avec les jeunes délinquants ?
3. Quelles mesures prenez-vous pour poursuivre votre développement personnel et professionnel dans le domaine du mentorat ou du travail avec les jeunes délinquants ?

VII. Questions basées sur des scénarios :

(Note : Fournir quelques scénarios hypothétiques liés à l'encadrement de jeunes délinquants et demander au candidat comment il réagirait ou gérerait la situation, en fonction de chaque pays).

VIII. Conclusion

Y a-t-il autre chose que vous aimeriez partager ou des questions que vous avez sur le rôle de mentor ou sur le travail avec les jeunes délinquants ?

Nous vous remercions de votre temps et de vos réponses. Vos réponses seront examinées attentivement dans le cadre du processus de sélection des mentors.

2.3. Sélection et filtrage des mentorés

Les services de probation peuvent faire du mentorat un programme ordonné par le tribunal, ce qui réduirait les difficultés liées au soutien parental du programme. En outre, l'orientation des jeunes qui sont actuellement en détention vers des programmes de mentorat peut se faire par l'intermédiaire de l'équipe de traitement du jeune ou par l'auto-orientation. (Miller, et.al, 2012 ; Raposa, et.al, 2019).

Lors de la sélection des mentorés, il convient de tenir compte de la durée de la garde/de la détention et de la probation, car si la relation est écourtée, le jeune risque de subir un préjudice plus important. Idéalement, les relations de mentorat devraient durer au moins un an.

Les jeunes ne doivent pas non plus être exclus en raison de leur implication dans certaines activités illégales (Miller, et.al, 2012 ; Bazron, et.al, 2006). Il est important de mettre en place des mesures pour s'assurer que les jeunes en conflit avec la loi participent volontairement au programme de mentorat (Miller, et.al, 2012 ; Raposa, et.al, 2019 ; Duriez, et.al, 2017).

Il serait préférable que le personnel du programme Mentor + puisse dépister les problèmes de santé

mentale chez les mentorés et évaluer la vie familiale de l'adolescent avant son implication dans le système de justice pénale, afin que l'intervention de mentorat puisse être conçue pour soutenir au mieux les atouts et les défis uniques de chaque mentoré. (Bazron, 2006 ; Higley, et.al, 2016 ; Pullmann, Kerbs, Koroloff, Veach-White, Gaylor & Sieler, 2006 ; Ford, Kering, Desai & Feierman, 2016).

Nous présentons ci-dessous un bref outil de sélection pour les mentorés :

Outil de dépistage pour les mentorés

1. Évaluation de la santé mentale :

- Au cours du mois dernier, vous êtes-vous souvent senti(e) triste, abattu(e) ou désespéré(e) ?

_____

_____

_____

- Trouvez-vous difficile de contrôler votre tempérament ou votre colère ? Si la réponse est oui, quel est votre plus grand défi ?
- Oui
- Non
- Défi :

_____

_____

_____

- Avez-vous récemment ressenti des changements dans votre appétit ou vos habitudes de sommeil ?

_____

_____

_____

- Vous sentez-vous souvent anxieux, nerveux ou inquiet ?
- Oui
- Non

Qu'est-ce qui vous inquiète le plus ?

_____

_____

_____

_____

_____

2. Évaluation de la vie à domicile :

- Vous sentez-vous en sécurité et soutenu chez vous ?
- Oui
- Non

Imaginons que vous soyez en sécurité et soutenu chez vous. Veuillez décrire à quoi ressemble votre maison, ce que font les personnes qui y vivent.

- À quelle fréquence communiquez-vous avec les membres de votre famille ou vos tuteurs au sujet de vos sentiments et de vos préoccupations ?

- Existe-t-il des conflits ou des problèmes au sein de votre foyer qui affectent votre bien-être ?
- Oui
- Non

Si vous vous sentez à l'aise, veuillez décrire ce qui vous affecte.

3. Stratégies d'adaptation :

- Comment gérez-vous habituellement le stress ou les émotions difficiles ?

- Avez-vous des activités ou des loisirs sains qui vous permettent de gérer le stress ? Décrivez-les

_____

_____

_____

4. Aspirations scolaires et professionnelles :

- Quels sont vos objectifs en matière d'éducation ou de développement de carrière ?

_____

_____

_____

Rencontrez-vous des difficultés dans la poursuite de vos aspirations éducatives ou professionnelles ?

- Oui
- Non

Dans l'affirmative, veuillez énumérer les principales d'entre elles :

_____

_____

_____

5. Soutien social :

- Avez-vous des relations positives et encourageantes avec vos amis ou vos pairs ?

_____

_____

_____

- Y a-t-il des défis ou des conflits sociaux que vous rencontrez dans votre vie quotidienne ?

_____

_____

_____

6. Consommation de substances :

- Avez-vous déjà utilisé :

☐ Marijuana	☐ MDMA (Ecstasy, Moly)
☐ Alcool	☐ Médicaments sur ordonnance
☐ Méthamphétamine (Meth)	☐ Les cannabinoïdes synthétiques (K2, Épices)
☐ Cocaïne	☐ Inhalants
☐ Héroïne	☐ Hallucinogènes (PCP, champignons psilocybine)

- Si oui, à quelle fréquence ?

_____

_____

_____

- Vous sentez-vous poussé par vos pairs ou par d'autres personnes à consommer des substances psychoactives ?

☐ Oui

☐ Non

7. Points forts et intérêts personnels :

- Quels sont vos talents, vos passe-temps ou vos centres d'intérêt qui vous apportent joie et satisfaction ?

_____

_____

_____

- Y a-t-il des points forts ou des compétences spécifiques que vous souhaiteriez développer davantage

_____

_____

_____

_____

L'objectif de cet outil de dépistage est d'identifier les problèmes potentiels de santé mentale et d'évaluer la vie familiale et le bien-être général de la personne guidée. Les atouts, les défis et les systèmes de soutien propres à la personne guidée aideront à concevoir une intervention de mentorat qui répondra efficacement à ses besoins et favorisera une croissance et un développement positifs. Cet outil doit être administré avec sensibilité et confidentialité, en veillant à ce que la personne guidée se sente en sécurité et à l'aise dans le partage de ses réponses. Les informations tirées de ce processus de sélection permettront aux mentors d'adapter leur soutien et leurs conseils afin de répondre au mieux à la situation et aux aspirations individuelles de la personne guidée.

3. Orientation et formation

3.1. Formation des mentors

Les activités de formation des mentors doivent explorer, discuter et analyser tous les sujets principaux suivants :

- Comprendre le système de justice pénale pour mineurs (propre à chaque pays) ;
- Travailler avec les besoins spécifiques des jeunes qui ont été en conflit avec la loi ;
- Gérer les comportements difficiles des mentorés, tels que le dépassement des limites, le manque de respect et le manque de coopération ;
- S'informer sur les services disponibles dans la communauté afin d'aiguiller leur(s) mentoré(s) en cas de problème spécifique (propre à chaque pays, c'est un excellent moyen d'identifier les services qui peuvent faire défaut dans des communautés spécifiques) ;
- Compréhension des difficultés d'apprentissage, des problèmes de santé mentale, des problèmes culturels et des stratégies de soutien aux jeunes confrontés à ces problèmes.
- Définir dès le départ les attentes concernant la durée de la relation de mentorat, les activités et la fréquence des réunions, et les résultats possibles ;
- Comprendre que les enfants peuvent avoir des difficultés à faire confiance aux autres, ce qui peut rendre l'établissement de la relation plus difficile ;
- Informations sur les points forts et les besoins particuliers des enfants de détenus ;
- Expliquer le contexte dans lequel vivent les enfants et comment l'incarcération du parent peut conduire à la stigmatisation et à la honte et à leurs impacts sur le développement de l'enfant ;
- Stratégies pour établir des relations saines ;
- Les styles de communication, y compris la manière d'aborder la demande d'un

mentoré de rendre visite à son parent en prison ;

- Comment aider l'enfant à répondre au stress lié à la présence d'un parent en prison e t à faire face à la situation lorsque le parent quitte la prison ;
- Explorer les valeurs et les croyances personnelles ;
- Établir des limites avec l'enfant et sa famille. (Tolan et al., 2014, Bilchik, 2007 ; Eddy. et.al, 2013)
- Comment les mentors peuvent favoriser une relation positive avec leurs élèves ;
- Cohérence, patience, flexibilité
- Être réaliste quant aux attentes concernant les résultats possibles
- Soutenir les mentorés pour qu'ils répondent à ces attentes.
- Responsabilité.
- Implication du personnel dans les situations difficiles
- Créer et entretenir un réseau de soutien
- Favoriser l'auto-efficacité et la résilience (Luthar, 2015 ; Martinez-Marti & Ruch, 2017)

Tous les sujets susmentionnés sont extrêmement utiles pour réduire l'attrition et l'épuisement des mentors. (Eddy, et.al, 2013 ; Miller, et.al, 2012a ; Miller, et.al, 2012b). La formation des mentors doit se faire sur une base continue avec des sessions de supervision régulières. (Miller, et.al, 2012a ; Raposa, et.al, 2019 ; Kupersmidt, et.al, 2017).

3.2. Formation des mentorés

Les jeunes en conflit avec la loi peuvent avoir des difficultés à être émotionnellement disponibles (Kerig, Bennett, Thompson & Becker, 2012 ; Allen & Anderson, 2017), ce qui peut limiter leur capacité à se connecter avec leur mentor. La formation des mentorés devrait avoir lieu pour aider les individus à comprendre les paramètres du programme et, par conséquent, pour réduire l'attrition des mentorés.

Le processus mentor + mentor (formation), selon la littérature et les meilleures pratiques, devrait inclure les éléments suivants :

- Une compréhension claire du processus de mentorat et des rôles joués par toutes les parties impliquées.
- Des attentes et des responsabilités claires.
- Limites explicites de la relation.
- Développer et mettre en pratique des compétences relationnelles saines.
- Promouvoir l'espoir et l'optimisme dans la recherche de l'autosuffisance et de la

résilience.

- Promouvoir l'ouverture et la communication au sein du programme.
- Favoriser la compassion envers soi-même et envers les autres afin de réduire les sentiments de honte et de culpabilité.

4. Correspondance et initiation de la relation

4.1. Processus d'appariement

Pour le processus d'appariement, il convient de prendre en considération les facteurs suivants :

- Le processus d'appariement doit être bien pensé. Dans le cadre du programme Mentor+, l'appariement commencera par des activités en petits groupes, afin que les deux parties concernées (mentor et personne conseillée) aient l'occasion d'apprendre à se connaître et que l'appariement devienne ensuite aussi naturel que possible (Dubois & Rhodes, 2006 ; Dubois, 2001).
- Les jeunes qui ont été en conflit avec la loi sont plus susceptibles d'avoir vécu des expériences de violence (physique, sexuelle). Le programme Mentor+ sera donc attentif à l'appariement en fonction du sexe, de la race ou de l'origine ethnique, car des études montrent que l'appariement des mentorés avec des mentors de même origine culturelle et de même sexe a des effets plus positifs sur l'ensemble du processus (Schwartz, et.al, 2013 ; Rhodes & Grossman, 2002).
- Le processus d'appariement sera axé sur les intérêts et les points forts (Eddy, et.al, 2013, Miller, et.al, 2012a ; Miller, et.al, 2012b, Rhodes, et.al, 2006).
- Les coordinateurs de mentorat doivent viser une liste d'attente courte (Grossman & Garry, 1997).
- Idéalement, la relation devrait commencer pendant que la personne guidée est en détention ou en probation (si c'est le cas) afin d'assurer la continuité de la relation et du soutien (Miller at.al, 2012a).

4.2. Relation de mentorat

Au début de la relation de mentorat, les activités seront structurées par le programme pour aider la personne à établir un lien (Miller et.al, 2012a). Les mentors et les personnes conseillées se fixeront des objectifs dès le début de la relation, en particulier si la personne conseillée va bientôt sortir de détention ou si elle a des preuves des services de probation (Miller, et.al, 2012a ; Raposa, et.al, 2019). La recherche suggère qu'une fois que les mentorés ont fixé leurs objectifs, les mentors devraient également fixer des objectifs afin que les deux puissent travailler ensemble sur leurs objectifs et se

tenir mutuellement responsables (Miller et al, 2012a ; Raposa et al, 2019 ; Schwartz et Rhodes, 2016). Un contact régulier avec les mentorés sera maintenu, car les jeunes en conflit avec la loi sont souvent transitoires et difficiles à contacter régulièrement (Grossman & Garry, 1997).

5. Supervision, soutien et rétention

Les attentes des mentors et des personnes conseillées quant au type de relation souhaitée seront établies avant l'appariement afin d'éviter que le binôme ne soit voué à l'échec (Gur & Miller, 2004, DuBois & Rhodes, 2006). Les mentors resteront en contact régulier avec les mentorés, les membres de leur famille et les mentors pour évaluer les progrès et aider les mentors à répondre à tout problème ou conflit (Dubois, et.al, 2011). Si le jeune est libéré, des représentants du programme Mentor+ seront en contact avec les mentorés 24 heures après pour leur apporter un soutien (Gur & Miller, 2004, Miller, et.al, 2012a).

Les coordinateurs de programme doivent communiquer régulièrement avec les parents et les soignants pour résoudre les problèmes (White, 2014). Les mentors devraient également établir activement des relations avec les membres de la famille et les amis pour s'assurer que le mentoré a le soutien nécessaire pour participer au programme (Gur, Miller, 2004). Dès les premières étapes de la relation de mentorat, il est important de maintenir une communication continue avec les parents ou les tuteurs légaux afin de les informer des progrès de l'enfant ou du jeune (le cas échéant).

6. Clôture, reconnaissance et évaluation

Une procédure de clôture sera mise en place afin de gérer la clôture et le réappariement. Ces situations peuvent être le résultat naturel du programme de mentorat, accepté par toutes les parties (DeWit, et.al, 2016) ou elles peuvent être totalement inattendues en raison d'une rupture dans la relation de mentorat ou de facteurs externes (tels que l'arrestation d'un membre de la famille, le départ soudain de la ville, etc.) (Cawood & Wood, 2014 ; Kupersmidt, et.al, 2017).

6.1. Modèle d'évaluation

Dans le cadre du programme de mentorat Mentor +, nous évaluerons l'auto-compassion à l'aide du formulaire court d'auto-compassion (Raes, et.al, 2010) qui est composé de 12 éléments, équivalents aux six facettes de l'auto-compassion : Bienveillance envers soi-même, Jugement de soi, Humanité commune, Isolement, Pleine conscience et Sur-identification, ce qui est conforme à l'échelle originale de 24 items développée par Neff (2003). Les mentors seront évalués avant et après la formation, les mentorés après et avant le processus de mentorat.

Échelle d'autocompassion abrégée, (Raes, et.al, 2011)

COMMENT J'AGIS GÉNÉRALEMENT ENVERS MOI-MÊME DANS LES MOMENTS DIFFICILES

Veuillez lire attentivement chaque affirmation avant de répondre. À gauche de chaque question, indiquez à quelle fréquence vous vous comportez de la manière indiquée, en utilisant l'échelle suivante :

Presque jamais				**Presque toujours**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

_____1. Lorsque j'échoue dans quelque chose d'important pour moi, je suis envahi par un sentiment d'inadéquation.

_____2. J'essaie d'être compréhensif et patient envers les aspects de ma personnalité que je n'aime pas.

_____3. Lorsque quelque chose de douloureux se produit, j'essaie d'avoir une vision équilibrée de la situation.

_____4. Lorsque je suis déprimé, j'ai tendance à penser que la plupart des autres personnes sont probablement plus heureuses que moi.

_____5. J'essaie de considérer mes défauts comme faisant partie de la condition humaine.

_____6. Lorsque je traverse une période très difficile, je m'accorde l'attention et la tendresse dont j'ai besoin.

_____7. Lorsque quelque chose me contrarie, j'essaie de garder mes émotions en équilibre.

_____8. Lorsque j'échoue dans quelque chose d'important pour moi, j'ai tendance à me sentir seul dans mon échec.

_____9. Lorsque je suis déprimé, j'ai tendance à être obsédé et à faire une fixation sur tout ce qui ne va pas.

_____10. Lorsque je me sens inadéquat d'une manière ou d'une autre, j'essaie de me rappeler que la plupart des gens s e sentent inadéquats.

_____11. Je suis désapprobateur et je porte des jugements sur mes propres défauts et insuffisances.

_____12. Je suis intolérant et impatient envers les aspects de ma personnalité que je n'aime pas.

Clé de codage :

Éléments de bienveillance à l'égard de soi : 2, 6

Éléments d'auto-jugement : 11, 12

Objets d'humanité communs : 5, 10

Éléments d'isolement : 4, 8

Items de la pleine conscience : 3, 7

Articles sur-identifiés : 1, 9

Les scores des sous-échelles sont calculés en calculant la moyenne des réponses aux items de la sous-échelle. Pour calculer le score total d'autocompassion, il faut inverser le score des éléments négatifs de la sous-échelle - jugement de soi, isolement et sur-identification (c'est-à-dire 1 = 5, 2 = 4, 3 = 3, 4 = 2, 5 = 1) - puis calculer la moyenne totale.

Les mentorés seront également évalués à l'aide du questionnaire sur le bien-être de l'OMS. Si les scores sont inférieurs à 13, un inventaire de la dépression (CIM-10) pourra être administré. Ces deux outils d'évaluation sont gratuits et disponibles ci-dessous :

Instructions du questionnaire OMS-5 :

Veuillez indiquer, pour chacune des cinq affirmations, celle qui se rapproche le plus de ce que vous avez ressenti au cours des deux dernières semaines.

Au cours des deux dernières semaines	Tout le temps	La plupart du temps	Plus de la moitié du temps	Moins d'une demi-heure	Parfois	À aucun moment
... je me suis senti enjoué et de bonne humeur	5	4	3	2	1	0
... je me suis sentie calme et détendue	5	4	3	2	1	0
... Je me suis sentie active et vigoureuse	5	4	3	2	1	0
... Je me suis réveillé avec un sentiment de fraîcheur et de repos	5	4	3	2	1	0
... ma vie quotidienne est remplie de choses qui m'intéressent	5	4	3	2	1	0

Principe de notation : la note brute allant de 0 à 25 est multipliée par 4 pour donner la note finale allant de 0 représentant le pire bien-être imaginable à 100 représentant le meilleur bien-être imaginable.

6.2. Politique de protection de l'enfance

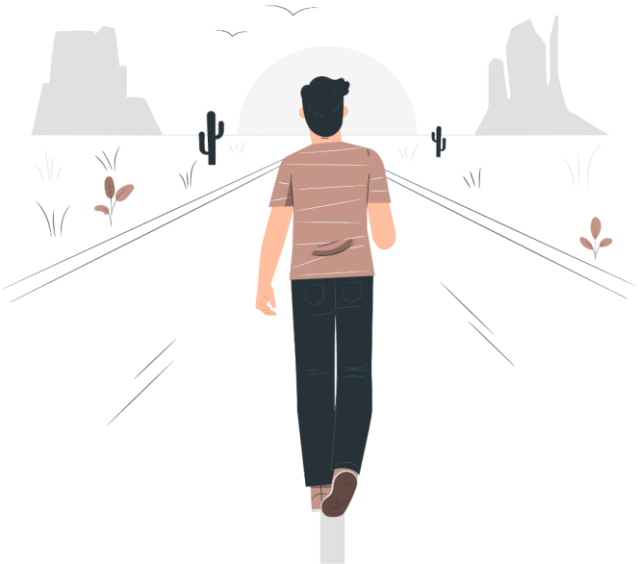
Comme le décrit l'article 1 de la Convention relative aux droits de l'enfant (1989), toute personne âgée de moins de 18 ans est un enfant. Cela signifie qu'ils ont des droits spécifiques, en plus de ceux dont jouissent les autres membres de la société, car ils sont en plein développement.

Les adultes doivent respecter leur maturité et leur capacité à négocier des situations qui varient en fonction de la phase de croissance.

Les partenaires de Mentor+ sont très attachés au principe selon lequel les enfants et les jeunes peuvent tirer d'immenses bénéfices de relations de soutien avec des adultes qui peuvent les guider et les aider. Pour que ce principe fonctionne sans heurts, le partenariat considère que le code de conduite décrit ci-dessous est extrêmement important. Il convient de tenir compte du fait que le comportement

des mentors peut faire l'objet d'un examen minutieux et qu'il est attendu d'eux qu'ils soient des modèles de bonnes pratiques en matière de travail avec les enfants et les jeunes et qu'ils ne s'engagent pas dans l'un ou l'autre des comportements suivants :

- Les brimades, le harcèlement ou la discrimination à l'encontre d'un enfant (même de manière subtile, par exemple en attirant l'attention sur des différences personnelles ou physiques).
- Rabaisser ou faire honte à un enfant qui a des difficultés ou qui trouve le travail difficile.
- Frapper, gifler ou causer des dommages physiques à un enfant pour évacuer sa frustration ou pour le discipliner.
- Interagir avec les enfants de m a n i è r e inappropriée, en les félicitant ou en leur accordant de l'attention, en essayant de les humilier ou de les mettre mal à l'aise.
- Avoir une relation intime ou sexuelle avec un enfant ou utiliser un langage sexuel à son égard, y compris des commentaires ou des conversations suggestifs.
- Entrer en relation avec un mentoré en dehors du projet.
- Dialoguer en tête-à-tête avec les mentorés sur les médias sociaux, tels que WhatsApp, Snapchat, Instagram ou tout autre service de médias sociaux, service de messagerie ou jeu. Accepter des invitations d'amis ou partager des numéros personnels avec l'un des enfants participant au projet.
- Prendre des photos des enfants ou partager des photos de soi.
- Offrir des cadeaux, des privilèges ou des récompenses à un enfant pour établir une relation spéciale avec lui.
- Entreprendre des tâches de tutorat sous l'influence de l'alcool ou de drogues.



REFERENCES

RÉFÉRENCES

Abrams, L. S., Mizel, M. L., Nguyen, V., & Shlonsky, A. (2014). Juvenile reentry and aftercare interventions: is mentoring a promising direction?. Journal of evidence-based social work, 11(4), 404-422.

Albright, J. N., Hurd, N. M., & Hussain, S. B. (2017). Applying a social justice lens to youth mentoring: A review of the literature and recommendations for practice. American journal of community psychology, 59(3-4), 363-381.

Allen, J. J., & Anderson, C. A. (2017). Aggression and violence: Definitions and distinctions. The Wiley handbook of violence and aggression, 1-14.

Andrews, D. A., & Dowden, C. (2007). The risk–need–responsivity model of assessment and human service in prevention and corrections: Crime-prevention jurisprudence. Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice, 49(4), 439-464.

Andrews, D. A., Bonta, J., & Hoge, R. D. (1990). Classification for effective rehabilitation: Rediscovering psychology. Criminal justice and Behavior, 17(1), 19-52.

Andrews, D. A., Bonta, J., & Wormith, J. S. (2006). The recent past and near future of risk and/or need assessment. Crime & Delinquency, 52(1), 7–27

Bazron, B. J., Brock, L., Read, N., Segal, A. (2006). The mentoring toolkit: Resources for developing programs for incarcerated youth. National Evaluation and Technical Assistance Center for the Education of Children and Youth who are Neglected, Delinquent, and At-Risk.

Besemer, S., Farrington, D. P., & Bijleveld, C. C. (2017). Labeling and intergenerational transmission of crime: The interaction between criminal justice intervention and a convicted parent. PLoS ONE, 12(3).

Bilchik, S. (2007). Mentoring: A promising intervention for children of prisoners. Research in Action:Youth Mentoring, 10. Retrieved from http://www.mentoring.org/downloads/mentoring_391.pdf

Boniwell, I., & Zimbardo, P. G. (2015). Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning. In Positive Psychology in Practice: Promoting Human Flourishing in Work, Health, Education, and Everyday Life: Second Edition (pp. 223-236). Wiley.

Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., ... & Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: a six-site, cross-national study. Developmental psychology, 39(2), 222.

Buck, G. (2018). The core conditions of peer mentoring. Criminology & Criminal Justice, 18(2), 190-206.

Carroll, A., Gordon, K., Haynes, M., & Houghton, S. (2013). Goal setting and self-efficacy among delinquent, at-risk and not at-risk adolescents. Journal of youth and adolescence, 42(3), 431-443.

Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. Journal of adolescence, 36(5), 883-892.

Cavell, T. A., Elledge, L. C., Malcolm, K. T., Faith, M. A., & Hughes, J. N. (2009). Relationship quality and the mentoring of aggressive, high-risk children. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 38(2), 185-198.

Cawood, N. D., & Wood, J. M. (2014). Group mentoring: The experience of adolescent mentees on probation. Social Work with Groups, 37(3), 213-229.

Colley, H. (2003). Engagement mentoring for'disaffected'youth: a new model of mentoring for social inclusion. British educational research journal, 29(4), 521-542.

Creaney, S. (2020). Children's voices—are we listening? Progressing peer mentoring in the youth justice system. Child Care in Practice, 26(1), 22-37.

Crisp, G., Cruz, I., & Mentoring Partnership of Minnesota. (2010). The impact of e-mentoring on youth in transition: Evaluation results from a national random assignment study. Journal of Primary Prevention, 31(4), 191-208.

Darling, N., Bogat, G. A., Cavell, T. A., Murphy, S. E., & Sanchez, B. (2006). Gender role attitudes of Latina and European American preschoolers: Association with bilingualism, mothers' gender roles, and maternal mental health. Sex Roles, 54(3-4), 197-211.

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), 60-72.

DuBois, D. L., & Karcher, M. J. (2005). Youth mentoring: Theory, research, and practice. Handbook of Youth Mentoring, 2, 1-30.

DuBois, D. L., & Rhodes, J. E. (2006). Introduction to the special issue: Youth mentoring: Bridging science with practice. Journal of Community Psychology, 34(6), 647-655.

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), 57-91.

Duriez, S. A., Sullivan, C., Sullivan, C. J., Manchak, S. M., & Latessa, E. J. (2017). Mentoring best practices research: Effectiveness of juvenile mentoring programs on recidivism. Department of Justice.

Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T., & DuBois, D. L. (2013). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. Journal of Vocational Behavior, 83(3), 468-479.

Eddy, J. M., Cearley, J., Bergen, J, & Stern-Carusone, J. (2013). Children of incarcerated parents. In DuBois, D. L., & Karcher, M. J. (Eds.), Handbook of Youth Mentoring (pp. 369-383). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Faith, M. A., Fiala, S. E., Cavell, T. A., & Hughes, J. N. (2011). Mentoring highly aggressive children: Pre–post changes in mentors' attitudes, personality, and attachment tendencies. The journal of primary prevention, 32, 253-270.

Farrell, A. D., Thompson, E. L., & Mehari, K. R. (2017). Dimensions of peer influences and their relationship to adolescents' aggression, other problem behaviors and prosocial behavior. Journal of Youth and Adolescence, 46(6), 1351-1369.

Fergusson, D. M., Vitaro, F., Wanner, B., & Brendgen, M. (2007). Protective and compensatory factors mitigating the influence of deviant friends on delinquent behaviours during early adolescence. Journal of Adolescence, 30(1), 33-50.

Fleming, C. B., Catalano, R. F., Mazza, J. J., Brown, E. C., Haggerty, K. P., & Harachi, T. W. (2008). After-school activities, misbehavior in school, and delinquency from the end of elementary school through the beginning of high school: A test of social development model hypotheses. The Journal of Early Adolescence, 28(2), 277-303.

Ford, J. D., Kerig, P. K., Desai, N., & Feierman, J. (2016). Psychosocial interventions for traumatized youth in the juvenile justice system: Research, evidence base, and clinical/legal challenges. Journal of Juvenile Justice, 5(1), 31.

Frank, V. A., & Herold, M. D. (2017). National Report: Denmark. Journal of Drug Policy, 25(5), 972-977.

García-Sancho, E., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. Aggression and violent behavior, 19(5), 584-591.

Gavazzi, S. M., & Giacobbi Jr, P. R. (2018). Mentoring relationships for youth in the criminal justice system: A systematic review. Journal of Offender Rehabilitation, 57(8), 656-682.

Gibbs, J. C., Potter, G. B., DiBiase, A. M., & Devlin, R. (2008). The EQUIP Program. Reclaiming Children and Youth, 17(2), 35-38.

Greenwood, P. (2008). Prevention and intervention programs for juvenile offenders. The future of Children, 18(2), 185-210.

Grossman, J. B., & Garry, E. M. (1997). Mentoring – A proven delinquency prevention strategy. Juvenile Justice Bulletin, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Retrieved from https://www.ncjrs.gov/pdffiles/164834.pdf

Gur, M., & Miller, L. (2004). Mentoring improves acceptance of a community intervention for court-referred male persons in need of supervision (PINS). Child and Adolescent Social Work Journal, 21(6), 573-591.

Hart, A., Gagnon, E., Eryigit-Madzwamuse, S., Cameron, J., Aranda, K., Rathbone, A., & Heaver, B. (2016). Uniting resilience research and practice with an inequalities approach. SAGE Open, 6(4), 1-13.

Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). Acceptance and commitment therapy (p. 6). New York: Guilford press.

Heller, S. B., Shah, A. K., Guryan, J., Ludwig, J., Mullainathan, S., & Pollack, H. A. (2017). Thinking, fast and slow? Some field experiments to reduce crime and dropout in Chicago. The Quarterly Journal of Economics, 132(1), 1-54.

Heller, S., Pollack, H. A., Ander, R., & Ludwig, J. (2013). Preventing youth violence and dropout: A randomized field experiment (No. w19014). National Bureau of Economic Research.

Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., & McMaken, J. (2007). Mentoring in schools: An impact study of Big Brothers Big Sisters School-Based Mentoring. Child Development, 78(1),

157-171.

Herzog-Evans, M. (2017). The Risk-Need-Responsivity model: evidence diversity and integrative theory. In Evidence-Based Skills in Criminal Justice (pp. 99-126). Policy Press.

Higham, J. E., Friedlander, M. L., Escudero, V., & Diamond, G. (2012). Engaging reluctant adolescents in family therapy: An exploratory study of in-session processes of change. Journal of Family Therapy, 34(1), 24-52.

Higley, E., Walker, S. C., Bishop, A. S., & Fritz, C. (2016). Achieving high quality and long-lasting matches in youth mentoring programmes: a case study of 4 R esults mentoring. Child & Family Social Work, 21(2), 240-248.

Hill, P. L., Edmonds, G. W., Peterson, M., Luyckx, K., & Andrews, J. A. (2016). Purpose in life in emerging adulthood: Development and validation of a new brief measure. The Journal of Positive Psychology, 11(3), 237-245.

Hirschi, T., & Gottfredson, M. (1983). Age and the explanation of crime. American journal of sociology, 89(3), 552-584.

Hogue, A., Dauber, S., Stambaugh, L. F., Cecero, J. J., & Liddle, H. A. (2006). Early therapeutic alliance and treatment outcome in individual and family therapy for adolescent behavior problems. Journal of consulting and clinical psychology, 74(1), 121.

Jekielek, S., Moore, K. A., & Hair, E. C. (2002). Mentoring: A promising strategy for youth development. Child Trends Research Brief.

Johnson, W. B. (2013). Peer mentoring for graduate students with disabilities. College Student Journal, 47(4), 675-688.

Johnson, W. B., Harris, S. M., Robinson, E. V., & Johnson, J. L. (2013). E-Mentoring: New ways to learn about mentoring. New Directions for Adult and Continuing Education, 2013(137), 39-49.

Jolliffe, D., Farrington, D. P., Piquero, A. R., Loeber, R., & Hill, K. G. (2017). Systematic review of early risk factors for life-course-persistent, adolescence-limited, and late-onset offenders in prospective longitudinal studies. Aggression and violent behavior, 33, 15-23.

Karcher, M. J., Kuperminc, G. P., Portwood, S. G., Sipe, C. L., & Taylor, A. S. (2006). Mentoring programs: A framework to inform program development, research, and evaluation. Journal of community psychology, 34(6), 709-725.

Karver, M. S., Handelsman, J. B., Fields, S., & Bickman, L. (2006). Meta-analysis of therapeutic relationship variables in youth and family therapy: The evidence for different relationship variables in the child and adolescent treatment outcome literature. Clinical psychology review, 26(1), 50-65.

Kerig, P. K., Bennett, D. C., Thompson, M., & Becker, S. P. (2012). "Nothing really matters": Emotional numbing as a link between trauma exposure and callousness in delinquent youth. Journal of traumatic stress, 25(3), 272-279.

Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. The journal of positive psychology, 10(3), 262-271.

Kerry, A., & Crooks, C. (2020). A Pilot and Adaptation of a Social-Emotional Learning Program in Youth Justice Settings. Electronic Thesis and Dissertation Repository. 6541. https://ir.lib.uwo.ca/etd/6541

Kuperminc, G. P., Thomason, J., DiMeo, M. A., Broomfield-Massey, K., & Calhoun, C. (2011). The role of group mentoring in promoting social-emotional adjustment for middle school youth: A mixed methods study. Journal of Primary Prevention, 32(3-4), 195-214.

Kupersmidt, J. B., Stelter, R. L., Rhodes, J. E., & Stump, K. N. (2017). Enhancing mentor efficacy and preparedness through web-based pre-match training. The Journal of Nonprofit Education and Leadership, 7(3).

Kupersmidt, J. B., Stump, K. N., Stelter, R. L., & Rhodes, J. E. (2017). Predictors of premature match closure in youth mentoring relationships. American Journal of Community Psychology, 59(1-2), 25-35.

Landenberger, N. A., & Lipsey, M. W. (2005). The positive effects of cognitive–behavioral programs for offenders: A meta-analysis of factors associated with effective treatment. Journal of experimental criminology, 1(4), 451-476.

Linehan, M. M. (1993a). Cognitive behavioral therapy of borderline personality disorder. New York, NY: Guilford Press.

Lipsey, M. W. (2009). The primary factors that characterize effective interventions with juvenile offenders: A meta-analytic overview. Victims and offenders, 4(2), 124-147.

Looman, J., & Abracen, J. (2013). The risk need responsivity model of offender rehabilitation: is there really a need for a paradigm shift?. The International Journal of Behavioral Consultation and Therapy, 8(3-4), 30-37.

Luthar, S. S. (2015). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), Developmental psychopathology: Volume three: Risk, disorder, and adaptation, vol. 3 (739-795). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. Child development, 71(3), 543-562.

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), 88-98.

Martínez-Martí, M. L., & Ruch, W. (2017). Character strengths predict resilience over and above positive affect, self-efficacy, optimism, social support, self-esteem, and life satisfaction. The Journal of Positive Psychology, 12(2), 110-119.

Maruna, S. (2001). Making good. Washington, DC: American Psychological Association.

Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. Development and psychopathology, 23(2), 493-506.

Masten, A. S., & Reed, M. J. 2002. Resilience in development. In C. R. Snyder & S. Lopez (Eds.), Handbook of positive psychology: 74-88. Oxford, UK: Oxford University Press.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: new ability or eclectic traits?. The American psychologist, 63(6), 503-517.

McNeill, F. (2012). Four forms of 'offender' rehabilitation: Towards an interdisciplinary perspective. Legal and Criminological Psychology, 17(1), 18-36.

McNeill, F., Farrall, S., Lightowler, C., & Maruna, S. (2012). How and why people stop offending: discovering desistance. Insights evidence summary to support social services in Scotland. No 15. Glasgow: IRISS.

MENTOR. (2015). Elements of effective practice for mentoring (4th Ed.). Retrieved from http://www.mentoring.org/newsite/wpcontent/uploads/2015/09/Final_Elements_Publication_Fourth.pdf.

Miller, J. M., Miller, H. V., Barnes, J. C., Clark, P. A., Jones, M. A., Quiros, R. J., & Peterson, S. (2012a). Referring youth in juvenile justice settings to mentoring programs: Effective strategies and practices to improving the mentoring experience for at-risk and high-risk youth.

A resource compendium. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Retrieved from https://ojjdp.ojp.gov/publications/referring-youth-to-mentoring-programs.pdf

Miller, J. M., Miller, H. V., Barnes, J. C., Clark, P. A., Jones, M. A., Quiros, R. J., & Peterson, S. (2012b). Researching the referral stage of youth mentoring in six juvenile justice settings. An exploratory analysis. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Retrieved from https://www.ojp.gov/pdffiles1/Archive/240820NCJRS.pdf

Mulvey, E. P., Schubert, C. A., Pitzer, L., Hawes, S., Piquero, A., & Cardwell, S. (2016). An examination of change in dynamic risk of offending over time among serious juvenile offenders. Journal of Criminal Justice, 45, 48-53.

Olsen, L. R., Jensen, D. V., Noerholm, V., Martiny, K., & Bech, P. (2003). The internal and external validity of the Major Depression Inventory in measuring severity of depressive states. *Psychological medicine*, *33*(2), 351-356.

Peterson-Badali, M., Skilling, T., & Haqanee, Z. (2015). Examining implementation of risk assessment in case management for youth in the justice system. Criminal Justice and Behavior, 42(3), 304-320.

Polaschek, D. L. (2012). An appraisal of the risk–need–responsivity (RNR) model of offender rehabilitation and its application in correctional treatment. Legal and criminological Psychology, 17(1), 1-17.

Pullmann, M. D., Kerbs, J., Koroloff, N., Veach-White, E., Gaylor, R., & Sieler, D. (2006). Juvenile offenders with mental health needs: Reducing recidivism using wraparound. Crime & Delinquency, 52(3), 375-397.

Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D., & Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the Self-Compassion Scale. *Clinical Psychology & Psychotherapy*. *18*, 250-255.

Raposa, E. B., Rhodes, J., Stams, G. J. J., Card, N., Burton, S., Schwartz, S., ... & Hussain, S. (2019). The effects of youth mentoring programs: A meta-analysis of outcome studies. Journal of youth and adolescence, 48(3), 423-443.

Rhodes, J. E. (2005). A model of youth mentoring. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), Handbook of youth mentoring (pp. 30-43). Sage Publications.

Rhodes, J. E., & DuBois, D. L. (2006). Understanding and Facilitating the Youth Mentoring Movement. Social Policy Report, 20(3), 1-20.

Rhodes, J. E., Spencer, R., Keller, T. E., Liang, B., & Noam, G. (2006). A model for the influence of mentoring relationships on youth development. Journal of community psychology, 34(6), 691-707.

Ross, E. C., Polaschek, D. L., & Ward, T. (2008). The therapeutic alliance: A theoretical revision for offender rehabilitation. Aggression and violent behavior, 13(6), 462-480.

Sánchez, B., Colón-Torres, Y., Feuer, R., Roundfield, K., & Berardi, L. (2017). An ecological model for understanding mentoring relationships among Latina adolescents. Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 23(3), 411-424.

Schwartz, S. E., & Rhodes, J. E. (2016). From treatment to empowerment: New approaches to youth mentoring. American journal of community psychology, 58(1-2), 150-157.

Schwartz, S. E., Rhodes, J. E., Spencer, R., & Grossman, J. B. (2013). Youth initiated mentoring: Investigating a new approach to working with vulnerable adolescents. American Journal of Community Psychology, 52(1), 155-169.

Shrestha, C. H., May, S., Edirisingha, P., Burke, L., & Linsey, T. (2009). From Face-to-Face to e-Mentoring: Does the" e" Add Any Value for Mentors?. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20(2), 116-124.

Smith, E. P., Wolf, A. M., Cantillon, D. M., Thomas, O., & Davidson, W. S. (2004). The Adolescent Diversion Project: 25 years of research on an ecological model of intervention. Journal of Prevention & Intervention in the Community, 27(2), 29-47.

Spencer, R., Gowdy, G., Drew, A. L., & Rhodes, J. E. (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), 3-29.

Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. Annual review of psychology, 52(1), 83-110.

Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R., Wei, E. H., Farrington, D. P., & Wikström, P. H. (2002). Risk and promotive effects in the explanation of persistent serious delinquency in boys. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70(1), 111-123.

Tolan, P. H., Henry, D. B., Schoeny, M. S., Lovegrove, P., & Nichols, E. (2014). Mentoring programs to affect delinquency and associated outcomes of youth at risk: A comprehensive meta-analytic review. Journal of experimental criminology, 10(2), 179-206.

Tolan, P., Henry, D., Schoeny, M., & Bass, A. (2008). Mentoring interventions to affect juvenile delinquency and associated problems. Campbell Systematic Reviews, 4(1), 1-112.

Topp C.W., Østergaard S.D., Søndergaard S., & Bech P. (2015). *The WHO-5 Well-Being Index: A Systematic Review of the Literature.* Psychotherapy and Psychosomatics, 84, 167-17.

Tzeng, S. P., & Yi, C. C. (2012). The effects of self-esteem on adolescent delinquency over time: Is the relationship linear?. In C. Yi (Ed.), The psychological well-being of East Asian youth (pp. 243-261). New York, NY: Springer Science + Business Media.

Ungar, M. (2005). Pathways to Resilience Among Children in Child Welfare, Corrections, Mental Health and Educational Settings: Navigation and Negotiation. In Child & Youth Care Forum (Vol. 6, No. 34, pp. 423-444).

Vanderbilt-Adriance, E., & Shaw, D. S. (2008). Protective factors and the development of resilience in the context of neighborhood disadvantage. Journal of abnormal child psychology, 36(6), 887-901.

Vaske, J., Galyean, K., & Cullen, F. T. (2011). Toward a biosocial theory of offender rehabiltiation: Why does cognitive-behavioral therapy work?. Journal of Criminal Justice, 39(1), 90-102.

Vincent, G. M., Guy, L. S., Perrault, R. T., & Gershenson, B. (2016). Risk assessment matters, but only when implemented well: A multisite study in juvenile probation. Law and human behavior, 40(6), 683-696.

Vitopoulos, N. A., Peterson-Badali, M., & Skilling, T. A. (2012). The relationship between matching service to criminogenic need and recidivism in male and female youth: Examining the RNR principles in practice. Criminal Justice and Behavior, 39(8), 1025-1041.

Wagner, L., Gander, F., Proyer, R. T., & Ruch, W. (2020). Character strengths and PERMA: Investigating the relationships of character strengths with a multidimensional framework of well-being. Applied Research in Quality of Life, 15(2), 307-328.

Ward, T. (2002). The management of risk and the design of good lives. Australian psychologist, 37(3), 172-179.

Warr, D. (2019). The relevance of informal mentoring for young people at risk of social exclusion: Insights from an Australian study. Youth & Society, 51(1), 106-125.

Whitehead, P. R., Ward, T., & Collie, R. M. (2007). Time for a change: Applying the Good Lives Model of rehabilitation to a high-risk violent offender. International journal of offender

therapy and comparative criminology, 51(5), 578-598.

WHO. (1998). Wellbeing Measures in Primary Health Care/The Depcare Project. WHO Regional Office for Europe: Copenhagen

Yates, T. M., Tyrell, F. A., & Masten, A. S. (2015). Resilience Theory and the Practice of Positive Psychology From Individuals to Societies. In S. Joseph (Ed.), Positive Psychology in Practice: Promoting Human Flourishing in Work, Health, Education, and Everyday Life: Second Edition (pp. 773-788). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Yeager, D. S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. The future of children, 27(1), 73-94.

Young, S., Greer, B., & Church, R. (2017). Juvenile delinquency, welfare, justice and therapeutic interventions: a global perspective. BJPsych bulletin, 41(1), 21-29.

Zagar, R. J., Grove, W. M., & Busch, K. G. (2013). Delinquency best treatments: How to divert youths from violence while saving lives and detention costs. Behavioral Sciences and the Law, 31(3), 381-396.

mentor+

Co-funded by the European Union

PARTENAIRES DU PROJET

NUMÉRO DE PROJET: 2021-2-BE05-000050037

Le soutien de la Commission européenne à la production de cette publication ne constitue pas une approbation de son contenu, qui reflète uniquement les opinions des auteurs, et la Commission ne peut être tenue responsable de l'utilisation qui pourrait être faite des informations contenues dans cette publication.