

Travail de fin d'études[BR]- Travail de fin d'études: "Perceptions du climat de groupe et de la motivation au traitement chez des mineurs hébergés dans les unités d'évaluation et d'orientation et liens avec leur profil à risque de récidive : la confiance comme porte d'entrée."[BR]- Séminaire d'accompagnement à l'écriture

Auteur : Brassine, Nadège

Promoteur(s) : Mathys, Cécile

Faculté : Faculté de Droit, de Science Politique et de Criminologie

Diplôme : Master en criminologie, à finalité spécialisée

Année académique : 2020-2021

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/12254>

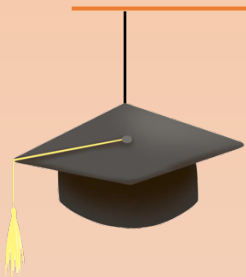
Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès restreint sur le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Par conséquent, seule une utilisation à des fins strictement privées, d'enseignement ou de recherche scientifique est autorisée conformément aux exceptions légales définies aux articles XI. 189 et XI. 190. du Code de droit économique. Toute autre forme d'exploitation (utilisation commerciale, diffusion sur le réseau Internet, reproduction à des fins publicitaires, ...) sans l'autorisation préalable de l'auteur est strictement interdite et constitutive de contrefaçon.

Perceptions du climat de groupe et de la motivation au traitement chez des mineurs hébergés dans les unités d'évaluation et d'orientation et liens avec leur profil à risque de récidive : la confiance comme porte d'entrée

Nadège Brassine

Promotrice : C. Mathys



Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master en
criminologie (à finalité spécialisée)

Année académique 2020 – 2021

1. Remerciements

Merci à madame Mathys, ma promotrice, pour sa disponibilité, son soutien et ses conseils judicieux. Son intérêt pour la rédaction de mon travail m'a permis d'acquérir des compétences en matière de recherche et de renforcer mon esprit critique.

Ma reconnaissance s'adresse spécialement à monsieur Dalaidenne pour m'avoir ouvert les portes de l'institution. Sa réactivité fût un appui capital de cette recherche.

Je remercie le service psycho-social pour son investissement dans la sélection de mon échantillon. La motivation et la spontanéité des intervenant(e)s ont constitué un atout important.

J'adresse mes remerciements, et non des moindres, aux jeunes qui ont participé à cette étude, sans lesquels ce travail n'aurait pu être réalisé.

J'exprime un merci tout particulier à ma famille pour ses encouragements, particulièrement ma maman, pour sa relecture et ses suggestions avisées, et à mon compagnon pour sa patience et ses compétences infographiques.

Enfin, je remercie tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la rédaction de ce travail, dans les circonstances imposées par la Covid-19.

2. Résumé/Abstract

But de l'étude

Récemment, nombreux sont les auteurs qui identifient la perception du climat de groupe et la motivation au traitement comme des indicateurs prédictifs de résultats positifs.

Notre recherche vise à décrire la perception du climat de groupe et la motivation au traitement, chez des mineurs judiciairisés et hébergés dans les unités d'évaluation et d'orientation de la Fédération Wallonie-Bruxelles, et à en explorer les tendances en lien avec leur évaluation et profil à risque de récidive.

Échantillon et méthodologie

Onze adolescents ont été rencontrés sous un format hybride, combinant outils standardisés relatifs au climat de groupe (QCGCR) et à la motivation au traitement (ATMQ) (entretien directif), et guide d'entretien (entretien semi-structuré). Nous avons aussi analysé les rapports d'évaluation et d'orientation. Sur la base des données qualitatives, nous avons choisi la porte d'entrée de la confiance, en se focalisant sur l'alliance thérapeutique.

Résultats

Il apparaît que les adolescents confiants décrivent une meilleure perception du climat de groupe et une plus forte motivation au traitement, que leurs homologues non-confiants. Certains jeunes de ces deux sous-groupes sont identifiés dans le même profil à risque de récidive. Nos deux sous-échantillons s'accordent sur le rôle important joué par le référent et les expériences de trahison, mais aussi pour indiquer le sentiment d'implication dans la vie de l'unité et les attitudes de soutien de l'équipe éducative comme les plus défaillants. Les non-confiants ajoutent le frein que constitue le rapport au magistrat, mais souligne l'importance des membres de leur famille.

Conclusion

Nos observations tendent à suggérer des profils à risque de récidive plutôt hétérogènes, qui recouvrent des facteurs individuels diversifiés ainsi qu'une alliance thérapeutique, une perception du climat de groupe et une motivation au traitement variables. Les pratiques de terrain devraient inclure une évaluation de ces paramètres dynamiques et les développer dans l'individualisation de la prise en charge.

Mots clés : adolescents – institutions publiques de protection de la jeunesse – climat de groupe – motivation au traitement – profils à risque de récidive

Objective

Many authors have recently identified perceived living group climate and treatment motivation as predictors of positive outcomes.

Our research aims to describe the perception of living group climate and treatment motivation among judicialized minors that live in assessment and orientation units of the Wallonia-Brussels Federation, and to explore trends in relation to their assessment and recidivism risk profile.

Sample and methods

Eleven teenagers were interviewed using a hybrid format, combining standardized living group climate (QCGCR) and treatment motivation (ATMQ) tools (directive interview), and an interview guide (semi-structured interview). We also analysed the assessment and orientation reports. Based on qualitative data, we opted for a strategy centred around trust, focusing on the therapeutic alliance.

Results

It appears that trustful teenagers describe a better perception of the living group climate and a higher treatment motivation than their non-trustful peers. Some teenagers in both subgroups belong to the same recidivism risk profile. Our two subsamples agree on the important role played by the referent and experiences of betrayal, but also on qualifying the sense of involvement in the unit's life and the supportive attitudes of the educational team as the most deficient. Non-trustful teenagers point out the barrier that represents the relationship with the magistrate but stressed the importance of their family members.

Conclusion

Our observations suggest rather heterogeneous recidivism risk profiles, which cover diverse individual factors as well as variable therapeutic alliance, perception of living group climate and treatment motivation. Field practices should include an assessment of these dynamic parameters and develop them in the individualization of care.

Key words: teenagers – young offender institutions – living group climate – treatment motivation – recidivism risk profiles

3. Table des matières

1.	REMERCIEMENTS -----	2
2.	RÉSUMÉ/ABSTRACT -----	3
3.	TABLE DES MATIÈRES -----	5
4.	INTRODUCTION THÉORIQUE -----	7
4.1.	DU NOTHING WORKS AU WHAT HELPS EN PASSANT PAR LE WHAT WORKS -----	7
4.2.	LE CLIMAT SOCIAL -----	9
4.2.1.	<i>Climat social ouvert versus climat social fermé</i> -----	10
4.2.2.	<i>Cadre théorique : les théories de la déprivation et de l'importation</i> -----	11
4.3.	LA MOTIVATION AU TRAITEMENT -----	11
4.4.	OBJECTIF ET QUESTION DE RECHERCHE -----	12
5.	MÉTHODOLOGIE -----	13
5.1.	ÉCHANTILLON ET PARTICIPANTS -----	13
5.1.1.	<i>Les unités d'évaluation et d'orientation</i> -----	14
5.2.	STRATÉGIES D'ÉCHANTILLONNAGE -----	14
5.3.	PROCÉDURE -----	15
5.3.1.	<i>Outils de récolte</i> -----	15
5.3.1.1.	Mesures de l'entretien directif -----	16
5.3.1.2.	Mesures de l'entretien semi-structuré -----	16
a.	-----	16
b.	-----	17
5.3.1.3.	Rapports d'évaluation et d'orientation -----	17
5.3.2.	<i>Pré-test</i> -----	17
5.4.	MESURES ASSOCIÉES -----	17
5.5.	CONSIDÉRATIONS ET PRÉCAUTIONS ÉTHIQUES -----	18
5.6.	STRATÉGIES D'ANALYSE -----	18
6.	RÉSULTATS -----	19
6.1.	LES RÉSULTATS DES MESURES STANDARDISÉES -----	19
6.1.1.	<i>Les résultats sur le climat de groupe (QCGCR)</i> -----	19
6.1.1.1.	Le climat de groupe et les confiants -----	20
6.1.1.2.	Le climat de groupe et les non-confiants -----	20
6.1.2.	<i>Regard plus approfondi sur les résultats du QCGCR</i> -----	20
6.1.3.	<i>Les résultats sur la motivation au traitement (ATMQ) pour les confiants et les non-confiants</i> -----	21
6.2.	LES RÉSULTATS DES RAPPORTS D'ÉVALUATION ET D'ORIENTATION -----	21
6.2.1.	<i>Le profil à risque de récidive chez les confiants et les non-confiants</i> -----	21
6.3.	LES RÉSULTATS DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS : LA CONFIANCE -----	21
6.3.1.	<i>Expériences avec la confiance</i> -----	21
6.3.1.1.	Les confiants -----	21
6.3.1.2.	Les non-confiants -----	23
6.3.1.3.	Il en ressort que... -----	23
6.3.2.	<i>Vers une définition de la confiance</i> -----	23
6.3.2.1.	Les confiants -----	23
6.3.2.2.	Les non-confiants -----	23
6.3.2.3.	Il en ressort que... -----	23
6.3.3.	<i>Expressions de la confiance</i> -----	23
6.3.3.1.	Les confiants -----	23
6.3.3.2.	Les non-confiants -----	24
6.3.3.3.	Il en ressort que... -----	24
a.	Les indicateurs de la confiance -----	24
b.	Situation-problème et confiance -----	25
7.	DISCUSSION -----	25

7.1.	LA CONFIANCE : UNE NOTION DYNAMIQUE A L'INTERSTICE DE DIFFÉRENTS CHAMPS DISCIPLINAIRES	25
7.1.1.	<i>La confiance intergroupe</i>	26
7.1.2.	<i>La confiance interpersonnelle</i>	26
7.1.2.1.	L'alliance thérapeutique et l'alliance de travail	27
7.2.	COMMENT COMPRENDRE ?	27
7.2.1.	<i>Le rôle des travailleurs de groupe : l'éducateur(trice) référent(e) comme point d'accroche</i>	27
7.2.2.	<i>Les interférences dans l'alliance thérapeutique</i>	28
7.2.2.1.	Le caractère dynamique de l'alliance thérapeutique	29
7.2.3.	<i>La trahison</i>	29
7.2.4.	<i>Le secret professionnel partagé : le rapport au magistrat</i>	29
7.2.5.	<i>L'implication de la famille : un pouvoir médiateur</i>	30
7.2.6.	<i>L'implication des jeunes dans la vie de la section</i>	30
7.2.7.	<i>Les attitudes de soutien de l'équipe éducative</i>	31
7.2.8.	<i>Le sentiment de justice</i>	31
7.2.9.	<i>Réflexions sur le profil à risque de récurrence</i>	31
7.2.10.	<i>L'alliance thérapeutique : une porte d'entrée pertinente mais...</i>	31
7.3.	LIMITES ET FORCES	32
7.4.	IMPLICATIONS FUTURES	33
8.	CONCLUSION	33
9.	BIBLIOGRAPHIE	36
9.1.	ARTICLES SCIENTIFIQUES	36
9.2.	LIVRES	40
9.3.	RAPPORT DE RECHERCHE	41
9.4.	SUPPORTS DE COURS	41
9.5.	TRAVAIL DE FIN D'ETUDES	41
9.6.	REFERENCES JURIDIQUES	41
10.	ANNEXES	42
10.1.	ANNEXE N°1 : FIGURE 1	42
10.2.	ANNEXE N°2 : FIGURE 2	42
10.3.	ANNEXE N°3 : PLANNING D'ACTIVITÉS D'UNE SECTION	43
10.4.	ANNEXE N°4 : GUIDE D'ENTRETIEN (DONT L'ATMQ ET LE QCGCR) VERSION CHERCHEUR	44
10.5.	ANNEXE N°5 : CANEVAS DE RAPPORT DES UNITÉS D'ÉVALUATION ET D'ORIENTATION	56
10.6.	ANNEXE 6 : LES CONCEPTS DE VALIDITÉ ET DE FIDÉLITÉ	62
10.7.	ANNEXE 7 : APPELLATIONS GÉNÉRIQUES ET INITIALES DES FACTEURS DE RÉCEPTIVITÉ AU NIVEAU DE LA FAMILLE	63
10.8.	ANNEXE 8 : APPELLATIONS GÉNÉRIQUES ET INITIALES DES FACTEURS DE RÉCEPTIVITÉ AU NIVEAU DU JEUNE	63
10.9.	ANNEXE 9 : TABLEAU 1	65
10.10.	ANNEXE 10 : DESCRIPTION DES ÉCART-TYPES SUR LE QCGCR CHEZ LES CONFIANTS ET LES NON-CONFIANTS	66
10.10.1.	<i>Les écart-types du QCGCR chez les confiants</i>	66
10.10.2.	<i>Les écart-types du QCGCR chez les non-confiants</i>	66
10.11.	ANNEXE 11 : FIGURE 7	67
10.12.	ANNEXE 12 : FIGURE 8	69
10.13.	ANNEXE 13 : FIGURE 9	70

4. Introduction théorique

A notre connaissance, peu de chercheurs ont étudié la perception du climat social et la motivation au traitement qu'ont les jeunes, pour mieux comprendre les potentielles tendances avec leur évaluation et niveau à risque de récidive (Auty et Liebling, 2020). Il s'agit ici d'investiguer les liens hypothétiques entre la qualité perçue du climat, de la motivation au traitement et certains profils à risque de récidive. Étudier leur perception du climat social en amont s'avère opportune au regard de la littérature scientifique, qui met souvent en évidence la difficulté de prise en charge d'adolescents au profil compliqué (Harder et al., 2012), peu conscients de leurs problèmes (Harder, 2011). Selon Harder (2018), les problématiques de ces jeunes sont multiples tant sur le plan quantitatif que qualitatif. Leurs besoins en sont davantage complexes. Seules Mathys et ses collègues (2016) se sont préoccupées de croiser les profils de prétraitement d'adolescentes avec leur positionnement postérieur sur le climat social. Cependant, cette étude portait sur les conduites internalisées et externalisées d'un échantillon composé tant de mineures en danger que de mineures en conflit avec la loi. Ainsi, elle ne se concentrait pas sur les conduites délinquantes et le risque de récidive.

Quant à la motivation au traitement, Roest et ses collègues (2016) signalent que dans les établissements correctionnels pour mineurs, les adolescents résistent souvent au traitement, notamment en ne respectant pas les objectifs thérapeutiques (Florsheim et al., 2000). Dans ces institutions, les jeunes ne recherchent pas spontanément de l'aide, car ils y sont orientés en raison de comportements problématiques perçus comme tels par d'autres (Roest et al., 2016; Mathys, 2017). Par conséquent, leur motivation au traitement est faible (Harder et al., 2012; Harder, 2018). Pourtant, les adolescents eux-mêmes identifient leur motivation au traitement comme un élément clé de leur processus de changement et ainsi, une condition à la réduction du risque de récidive (Harder, 2018). Van der Helm et ses associés (2013) précisent que la mesure de la motivation au traitement permet de dégager les conditions préalables à un traitement efficace, et d'évaluer les effets thérapeutiques de l'accompagnement collectif en termes de changement ultérieur. Ces mêmes auteurs et d'autres (Heynen et al., 2017a) font remarquer que la motivation au traitement est souvent considérée comme acquise dans les établissements pour mineurs judiciairisés et ainsi, peu évaluée. Or, elle participe chez les adolescents à l'ouverture au changement, développe les compétences en matière de résolution des problèmes, et contribue à un taux de récidive plus faible (Harder, 2018). Harder et ses collaborateurs (2012) proposent que la prise en charge des jeunes contrevenants se concentre explicitement sur l'amélioration de la motivation au traitement.

A priori, la seule étude à s'être intéressée concomitamment à la motivation au traitement et au climat social des établissements correctionnels, est celle d'Heynen et ses collaborateurs (2017). Cette étude ne poursuit pas un objectif de description ou de compréhension de ce lien, mais cherche simplement à tester la validité concurrente d'un outil standardisé ; l'Adolescent Treatment Motivation Questionnaire. En termes de perspectives futures, Heynen et ses collègues (2017) suggèrent qu'une recherche s'attarde à approcher le lien entre la récidive (réelle ou probable) et les variations dans la motivation au traitement des jeunes judiciairisés.

Analyser le risque de récidive au regard des perceptions du climat social de l'établissement de placement et de la motivation au traitement, semble constituer une proposition judicieuse (Schubert et al., 2012).

4.1. Du *Nothing works* au *What helps* en passant par le *What works*

Dans les sociétés occidentales, au-delà de la neutralisation, les institutions correctionnelles pour mineurs visent le traitement et la réhabilitation¹ (van der Helm et al., 2012; van der Helm et al., 2014).

Toutefois, force est de constater que, face à l'intolérance au risque dans nos sociétés, sa gestion occupe une place prépondérante. Beck qualifiera nos sociétés de « *sociétés du risque* », où les nouveaux risques sont nombreux et fabriqués par l'être humain (Bouzon, 2001). La gestion du risque « *s'amorce par*

¹ « *La réhabilitation est un processus réitératif, actif, éducatif, de résolution de problèmes, centré sur les comportements du patient avec les composantes suivantes : l'évaluation, l'établissement d'objectifs, l'intervention et la vérification des effets de l'intervention* » (Corneille et Devillers, 2017).

l'auto-surveillance de l'individu : par le fait qu'il se responsabilise à l'égard des risques qu'il court » (Beck, 1986 cité par Paul, 2012). L'impulsion est donnée avec le « Nothing works » de Martinson. C'est dans ce contexte que se développe fin du 20^{ème} siècle, le courant *What works ?* porté par le modèle Risque – Besoin – Réceptivité (RBR)² d'Andrews et Bonta. « *Ce modèle d'évaluation et de réhabilitation des délinquants souligne l'importance de déterminer le niveau de risque du délinquant et les facteurs criminogènes associés, puis d'ajuster l'intensité des services au niveau de risque et de s'assurer que ces services ciblent les facteurs criminogènes [facteurs dynamiques de risque] pour diminuer efficacement la récurrence des délinquants* » (Mathys et Vanootighem, 2016). La responsabilité du changement est imputée à l'individu par l'influence qu'il peut apporter sur ses facteurs de risque³ et de protection. Dans ce cadre, un risque élevé de récurrence concorde avec une intervention importante (Mathys et Vanootighem, 2016).

« *Les principes RBR, [basés sur la motivation externe], vont indéniablement permettre une amélioration significative de l'efficacité des traitements en termes stricts de prévention de la récurrence* » (Corneille et Devillers, 2017). Pour Vanootighem et Mathys (2017), le modèle RBR est « *pour beaucoup, le plus efficace pour l'évaluation et le traitement des délinquants, y compris des adolescents* ». Les interventions sont essentiellement de nature cognitivo-comportementale, car considérées dans plusieurs méta-analyses comme les plus pertinentes (Mathys et Grégoire, 2015; Mathys, sous presse). Précisons que la motivation au traitement et le climat social au sein de l'environnement de placement sont associés, par Andrews et Bonta, à une caractéristique de la réceptivité spécifique⁴ (Mathys et Vanootighem, 2016). La motivation au traitement apparaît comme une condition préalable à une prise en charge résidentielle efficace et à la réduction du risque de récurrence (Heynen et al., 2017a). Or, il est souvent fait état d'un manque de motivation au traitement chez ces jeunes contrevenants (Harder et al., 2012; Harder, 2018).

« *Le manque de centration sur les éléments constitutifs de la motivation interne, ajouté au fait que les programmes de prévention de la récurrence sont davantage centrés sur les besoins de la communauté (diminuer la dangerosité) que sur ceux du participant, représentent deux caractéristiques susceptibles de conduire à un taux d'abandon de 30 à 50%, voire 70%, selon les auteurs* » (Corneille et Devillers, 2017). Heynen et ses collaborateurs (2017) convergent dans cette direction et soulignent que l'abandon du traitement est un problème récurrent mais négligé chez les mineurs judiciarisés. Or, cet abandon contribue à un risque de récurrence plus élevé. Ainsi, une faible adhésion aux principes RBR rime avec récurrence précoce, à l'inverse d'une forte affiliation qui engendre, elle, une réduction. Nombreuses sont les critiques formulées à l'égard du modèle RBR, telle que l'approche non-sexospécifique des besoins criminogènes, qui expliquent les limites de l'impact potentiel de ces programmes (voir Mathys et Vanootighem, 2016; Corneille et Devillers, 2017).

Depuis une dizaine d'années, sous l'impulsion du *What helps ?*, le Good Lives Model (GLM) est venu compléter le paysage conceptuel. Ce modèle s'inscrit dans la continuité de la théorie évolutionniste par son focus sur les forces, les ressources et le bien-être de l'individu, mais aussi par l'hypothèse de son empowerment (*treatment readiness*)⁵ inter-reliée à la motivation intrinsèque (Mathys, 2021). Il s'agit d'inciter le sujet à acquérir des compétences, et de réduire la récurrence en tant qu'obstacle à l'épanouissement personnel (pondération des besoins primaires, identification des objectifs et valeurs qui soutiennent la délinquance, formulation des besoins secondaires et élaboration du plan de vie)

² En anglais, Risk-Need-Receptivity (RNR).

³ Un facteur de risque est une caractéristique mesurable chez l'individu. Il existe une relation statistiquement significative entre le facteur de risque et le comportement à l'étude. L'apparition du facteur de risque précède celle du comportement à l'étude (Kraemer et al., 1997, cités par Mathys, 2021).

⁴ « *La réceptivité spécifique est un ajustement de l'intervention cognitivo-comportementale qui tient compte des caractéristiques individuelles des délinquants* » (Mathys et Vanootighem, 2016).

⁵ « *La disposition au traitement est définie comme étant la présence de caractéristiques (états et dispositions) dans le chef du délinquant mais aussi de la situation thérapeutique qui sont susceptibles de promouvoir l'engagement dans la thérapie et donc l'amélioration des aptitudes au changement thérapeutique* » (Ward et al., 2004 cités par Corneille et Devillers, 2017).

(Corneille et Devillers, 2017). Ainsi, le contrevenant n'est plus perçu comme utilisant des moyens efficaces pour satisfaire des besoins déviants (cf. RBR), mais bien comme exploitant des moyens inefficaces pour combler des besoins « normaux ».

Malgré la controverse, de plus en plus d'auteurs tendent à considérer les modèles RBR et GLM comme complémentaires (Mathys, sous presse; Mathys, 2017; Purvis et al., 2011). Malgré de bonnes propriétés prédictives en termes de récidence du RBR (McGrath et Thompson, 2012; Mathys, 2017), le GLM y apporte les nuances nécessaires, en regard du caractère dynamique que constitue la période développementale de l'adolescence. Son approche holistique complète la compréhension plus focalisée, fournie par le RBR.

La combinaison de ces deux modèles traduit le rôle actif que jouent certains éléments périphériques trop peu évalués : le climat social de l'environnement de placement et la motivation au traitement de l'intéressé. Elle permet l'association nécessaire des facteurs de risque avec les besoins et les ressources de l'individu dans l'évaluation du risque de récidence. C'est pourquoi, l'outil ERIFORE, utilisé dans les unités d'évaluation et d'orientation, mobilise complémentirement ces deux modèles conceptuels en rassemblant problématiques, besoins et forces. L'apport d'un modèle reposant sur les forces comme le GLM à un modèle basé sur les risques tel le RBR, a démontré son influence positive au niveau d'un climat social ouvert (Barton et Mackin, 2012) et d'une motivation au traitement plus élevée (Mathys, 2017).

4.2. Le climat social

La littérature actuelle sur la réhabilitation et l'intérêt porté au GLM s'attardent de plus en plus à des indicateurs non-programmatiques de résultats positifs (Mathys et al., 2016). « *Ces facteurs comprennent les caractéristiques de l'environnement du programme et, plus spécifiquement, le climat social qui prévaut dans le cadre des soins résidentiels* »⁶ (Mathys et al., 2016). Pour Levrouw et ses associés (2018) (cités par Trieschman et al., 1969), la trame de la vie quotidienne, réalité partagée et subjective, constitue le principal facteur thérapeutique pour stimuler un changement positif (Palareti et Berti, 2009). A ce sujet, Morash et Rucker mentionnent que l'atmosphère stressante n'est pas propice à ce changement positif, ni à la croissance individuelle et à la qualité des relations interpersonnelles (Morash et Rucker, 1990 cités par Armstrong et al., 2000).

Le climat de groupe « *renvoie à la façon de penser, de sentir et de se comporter dans un environnement donné* » (Mathys et al., 2013). Néanmoins, pour van Ginneken et ses associés (2019), « *la mesure dans laquelle un climat carcéral positif peut atténuer le poids de l'emprisonnement reste sous-cherchée* »⁷. Maume et ses collaborateurs (1997) précisent que l'étude du climat social s'opère différemment selon qu'il s'agit d'une institution correctionnelle pour mineurs ou pour adultes (caractéristiques des populations et structure des institutions différentes) (voir aussi Mathys et al., 2013).

Il a été démontré récemment qu'un climat social positif contribuait à l'efficacité du traitement, par son influence sur divers paramètres périphériques, telle que l'adaptation active, la motivation au traitement⁸, le développement de l'empathie cognitive et d'un lieu de contrôle interne, le bien-être, la diminution de la prévalence de l'agression durant le placement mais aussi de la récidence post-hébergement (van der Helm et al., 2012; Schubert et al., 2012; van der Helm et al., 2014; van Ginneken et al., 2019; Roest et al., 2016; Heynen et al., 2017a; de Decker et al., 2018). Tandis qu'un climat de groupe fermé, médié notamment par des perceptions de répression⁹ et de coercition, nuit à la recherche de sens en la mesure

⁶ Traduction de l'anglais : « *These factors include the characteristics of the program environment and, more specifically, the social climate prevailing in the residential care setting* » (Mathys et al., 2016).

⁷ Traduction de l'anglais : « *the extent to which a positive prison climate can mitigate the weight of imprisonment remains underresearched* » (van Ginneken et al., 2019).

⁸ Voir la rubrique ci-après consacrée à la motivation au traitement.

⁹ La répression est définie comme « *le fait que les autorités agissent intentionnellement d'une manière qui nuit aux jeunes ou les privent illégalement/arbitrairement de liberté ou d'autonomie* » (de Valk et al., 2019). Elle se compose de cinq dimensions : abus de pouvoir, injustice, manque d'autonomie, manque de sens et déshumanisation (de Valk et al., 2019).

et participe à la perception du temps long (van der Helm et al., 2018 ; de Valk et al., 2019). La tendance actuelle des établissements résidentiels à prédire les conséquences des décisions et des actions, collabore au développement d'un climat de groupe contrôlé, qui finit par déboucher sur un climat de groupe répressif (Levrouw et al., 2018).

Un climat de groupe ouvert joue donc un rôle prépondérant dans la prise en charge des adolescents judiciairisés et « *devrait constituer un défi suffisant pour un changement positif et une réhabilitation* »¹⁰ (van der Helm et al., 2014). Il constitue un « *ingrédient actif potentiel du changement* »¹¹ (Mathys et al., 2016). Comme l'ont spécifié van der Helm et ses collaborateurs (2014), il s'agit d'un des principaux challenges à relever dans les établissements correctionnels à régime fermé.

4.2.1. *Climat social ouvert versus climat social fermé*

Wright (1993) associe le climat social à un ensemble de caractéristiques qui « *affectent le comportement des participants à l'organisation* »¹² (Wright, 1993 cité par Maume et al., 1997).

Stams et van der Helm (Stams et van der Helm, 2017 cités par Levrouw et al., 2018) définissent le climat de groupe ouvert (living group climate) comme « *la qualité de l'environnement social et physique en termes de fourniture de conditions suffisantes et nécessaires pour la santé physique et mentale, le bien-être et l'épanouissement personnel des résidents, dans le respect de leur dignité humaine et des droits de l'Homme ainsi que (si elle n'est pas limitée par des mesures judiciaires) leur autonomie personnelle, visant à la participation à la société* »¹³. Selon van der Helm et ses collaborateurs (2012), « *un climat de groupe ouvert [ou rééducatif], avec un soutien suffisant des travailleurs, de nombreuses possibilités de croissance et une atmosphère sûre, est censé favoriser l'affiliation, la prise de perspective et l'empathie* »¹⁴. Il en ressort que le personnel éducatif joue un rôle capital tant dans l'instauration de ce climat de groupe, que sur le contrôle interne et la motivation au traitement des jeunes accueillis. A contrario, un climat de groupe fermé ou répressif repose sur une répartition asymétrique du pouvoir, où les règles sont progressives et aléatoires, ainsi que sur la détresse et la peur (van der Helm et al., 2012). Mathys et ses associés (2013) se réfèrent au contexte de vécu partagé, qui s'insère dans le climat de groupe. Ils renvoient à trois dimensions : les relations avec les pairs, les relations avec les éducateurs et les pratiques éducatives. Ainsi, le climat de groupe est un « *ensemble de perceptions partagées concernant [comment les choses se passent]* » (Day et al., 2012 cités par Mathys et al., 2013). Mathys et ses collègues (2016) relèvent que « *le climat social dans les établissements de soins résidentiels est un concept dynamique et complexe, reflétant des interactions et des pratiques qui naviguent constamment entre soin et contrôle* »¹⁵ (Mathys, 2017). Selon Mathys (2017; sous presse), cet équilibre renvoie au style parental démocratique développé par Baumring. Van der Helm et ses associés (2014) ont noté que le maintien d'un climat de groupe ouvert exige cet « *équilibre délicat entre la structure (sécurité) et le défi thérapeutique pour les adolescents* »¹⁶. Par conséquent, un personnel éducatif qui se

Traduction de l'anglais : « *authorities intentionally acting in a way that harms the youth, or unlawfully or arbitrarily depriving the youth of liberty or autonomy* » (de Valk et al., 2019).

¹⁰ Traduction de l'anglais : « *An open living group climate should provide enough challenge for positive change and rehabilitation* » (van der Helm et al., 2014).

¹¹ Traduction de l'anglais : « *potential active ingredient of change* » (Mathys et al., 2016).

¹² Traduction de l'anglais : « *affect the behavior of participants in the organization* » (Maume et al., 1997).

¹³ Traduction de l'anglais : « *the quality of the social and physical environment in terms of the provision of sufficient and necessary conditions for the physical and mental health, well-being and personal growth of the residents, with respect for their human dignity and human rights as well as (if not restricted by judicial measures) their personal autonomy, aimed at participation in society* » (Stams et van der Helm, 2017 cités par Levrouw et al., 2018).

¹⁴ Traduction de l'anglais : « *An open group climate, with sufficient support from group workers, ample opportunities for growth, and a safe atmosphere, is thought to foster affiliation, perspective taking, and empathy* » (van der Helm et al., 2012).

¹⁵ Traduction de l'anglais : « *The social climate in residential care settings is a dynamic, complex concept, reflecting interactions and practices that constantly navigate between care and control* » (Mathys et al., 2016).

¹⁶ Traduction de l'anglais : « *requires a delicate balance between structure (safety) and therapeutic challenge for adolescents* » (van der Helm et al., 2014).

montre peu réactif aux besoins des résidents, mais démontre des attentes élevées ou est indifférent à ces deux dimensions, nuit à cet équilibre (Ahonen et Degner, 2012).

Quant au groupe de pairs, « *il se révèle un agent fort de la transmission culturelle, créant une structure unifiée autour de ses membres et encourageant la similarité* » (Mathys et al., 2013). En effet, à l'adolescence, « *le processus d'imitation et d'apprentissage vicariant par observation [se couple] au désir d'appartenance à un groupe primaire* » (Mathys, 2016). Cette influence des pairs et les éventuels effets iatrogènes qui en découlent, sont atténués par la supervision exercée par les travailleurs de groupe (Mathys et al., 2013).

4.2.2. Cadre théorique : les théories de la déprivation et de l'importation

La combinaison de la théorie de la déprivation et de l'importation suggère un angle d'analyse intéressant, qui permet de situer les enjeux du déploiement d'un climat de groupe ouvert. A l'origine, ces deux théories considérées séparément sont actuellement complémentaires (Armstrong et al., 2000). Ces modèles reflètent l'adaptation des détenus adultes à la vie carcérale. Aujourd'hui, ils s'appliquent à des mineurs judiciarisés. « *Ensemble, les deux théories offrent une explication de la manière dont les délinquants institutionnalisés s'adaptent à l'environnement correctionnel* »¹⁷ (Armstrong et al., 2000).

La théorie de la déprivation repose sur les caractéristiques de l'environnement. Elle traduit la déperdition des besoins fondamentaux des détenus lors de l'incarcération et « *entraîne des tensions et des modes d'adaptation particuliers* »¹⁸ (Parisi, 1982 cité par Armstrong et al., 2000), dont l'intensité est influencée par la perception qu'a le détenu du contexte institutionnel et du sentiment de justice qui y règne. Par conséquent, les différentes privations engendrées par le milieu institutionnel peuvent susciter des comportements variés chez les jeunes.

Quant à la théorie de l'importation, celle-ci affirme que les expériences antérieures et les caractéristiques individuelles, constituent les principaux prédictors d'une adaptation ultérieure (Armstrong et al., 2000). Partant, elle renvoie au processus de socialisation et au vécu antérieur au placement. Ces antécédents détermineront majoritairement le comportement des mineurs et leur adaptation durant le séjour. Les résultats de l'étude de Mathys et ses collègues (2016) portant sur un échantillon féminin, indiquent que « *la perception qu'ont les adolescentes de leur climat social varie en fonction de la nature des difficultés qu'elles rencontrent au moment où elles sont admises dans leur unité résidentielle* »¹⁹.

4.3. La motivation au traitement

Comme mentionné précédemment, un climat social positif stimulerait la motivation au traitement (van der Helm et al., 2014). Van der Helm et ses collaborateurs (2014) relèvent qu'un climat de groupe ouvert est relié à la motivation au traitement par l'intermédiaire d'une adaptation active²⁰ et d'un locus de contrôle interne²¹ (Heynen et al., 2017a). Notons qu'un séjour prolongé en institution correctionnelle peut dégrader cette adaptation active (van der Helm et al., 2014). La combinaison d'un climat de groupe

¹⁷ Traduction de l'anglais : « *Together, the two theories offer an explanation for how institutionalized offenders adjust to correctional environments* » (Armstrong et al., 2000).

¹⁸ Traduction de l'anglais : « *resulting in tension and particular ways of adaption* » (Parisi, 1982 cité par Armstrong et al., 2000).

¹⁹ Traduction de l'anglais : « *the girls' perceptions of their social climate varied with the nature of the difficulties that they were experiencing at the time that they were admitted to their residential units* » (Mathys et al., 2016).

²⁰ « *L'adaptation active est généralement définie comme un style d'adaptation qui se caractérise par la résolution active des problèmes, la recherche d'informations et la capacité à obtenir un soutien social de l'environnement, y compris une aide professionnelle* » (van der Helm et al., 2014).

Traduction de l'anglais : « *Active coping is generally defined as a coping style that is characterized by active problem solving, information seeking, and a capacity to obtain social support from the environment, including professional help* » (van der Helm et al., 2014).

²¹ Le locus de contrôle se réfère à l'attitude générale de la personne vis-à-vis d'elle-même, de ses propres comportements et de sa capacité d'influencer les événements. Le lieu de contrôle est dit interne lorsque l'individu pense qu'il contrôle son destin et peut alors attribuer les résultats de ses actions à sa propre responsabilité (Bandura, 1991).

ouvert et d'une motivation au traitement favorable entraînerait une réhabilitation efficace et réduirait le risque de récidive (Heynen et al., 2017a; Stasch et al., 2018).

Actuellement, la littérature scientifique sur la motivation au traitement abordée à l'aune d'un contexte judiciairisé, s'articule autour de deux modélisations : la théorie de l'autodétermination et le modèle transthéorique de la motivation (van der Helm et al., 2013). La théorie de l'autodétermination repose sur la distinction entre la motivation contrôlée (*controlled motivation*) et la motivation autonome (*autonomous motivation*) (Roest et al., 2016). La première s'apparente à la régulation externe, comme les récompenses et les sanctions, par laquelle les individus se sentent contraints de penser ou d'agir d'une manière prédéfinie. La seconde signifie qu'un sujet est intrinsèquement motivé, dû à une certaine satisfaction personnelle, par laquelle il internalise le sens des objectifs suggérés. Cette motivation, aussi appelée autonome, a été reconnue comme le moteur d'un changement de comportement à long terme (Harder, 2018). Pourtant, peu d'établissements correctionnels mobilisent les composantes de la théorie de l'autodétermination dans leurs programmes d'intervention (Harder, 2018). Quant au modèle transthéorique de la motivation, il reflète le processus de préparation au changement d'une personne, au travers de plusieurs étapes²².

La motivation au traitement est définie par Miller et Rollnick comme « [un état de préparation ou d'empressement] à rechercher de l'aide et à travailler à une solution », qui « s'inscrit dans une aptitude plus générale à répondre de manière adaptative aux conditions environnementales changeantes »²³ (Miller et Rollnick, 2002 cités par van der Helm et al., 2013). Ainsi, la motivation au traitement est une caractéristique humaine qui combine des facteurs personnels et environnementaux, vecteur d'un comportement spécifique (Heynen et al., 2017a). Le sujet autorégulé, est l'agent causal dans sa vie, à travers ses compétences d'autodétermination (van der Helm et al., 2018).

La motivation au traitement peut être influencée par le développement d'une alliance thérapeutique²⁴ entre le jeune et les membres du personnel (Roest et al., 2016). La probabilité de succès du traitement s'intensifie, tandis que son risque d'abandon diminue (Heynen et al., 2017a; Stasch et al., 2018). L'attention portée aux besoins non-criminogènes favorise cette alliance thérapeutique (Corneille et Devillers, 2017). La motivation au traitement constitue un paramètre dynamique, susceptible d'évoluer au cours du placement. Mathys (2017) associe cette motivation à un défi à relever par les I.P.P.J. Dans la perspective du Good Lives Model, la notion de disposition au traitement (*treatment readiness*) est préférée à celle de motivation au traitement (Corneille et Devillers, 2017). Celle-ci est plus inclusive et dynamique. Elle influence ainsi, tant l'engagement dans le traitement, que son achèvement. Le risque de récidive s'en voit davantage réduit et la motivation autonome promotionnée. Cependant, la motivation au traitement apparaît comme un concept plus opérationnalisable, a contrario de la disposition au traitement, concept plus générique dépassant la simple motivation²⁵.

4.4. Objectif et question de recherche

La présente étude poursuit l'objectif de décrire, chez des mineurs judiciairisés et hébergés dans les unités d'évaluation et d'orientation de la Fédération Wallonie-Bruxelles, leurs perceptions du climat social et leur motivation au traitement selon plusieurs indicateurs. Cette description s'opérera au regard de tendances en termes de positionnement sur l'échelle de la motivation au traitement (van der Helm et al.,

²² Ces étapes sont : la précontemplation, la contemplation, la détermination, l'action, le maintien et la rechute (van der Helm et al., 2013).

²³ Traduction de l'anglais : « *Treatment motivation is defined by Miller and Rollnick as [a state of readiness or eagerness] to seek out help and work actively at a solution, and it is thought to be part of a more general aptitude to adaptively respond to changing environmental conditions* » (Miller et Rollnick, 2002 cités par van der Helm et al., 2013).

²⁴ Selon Bordin (1979 cité par Roest et al., 2016), l'alliance thérapeutique renvoie à la relation entre l'accompagné et l'intervenant, l'accord sur les objectifs et la collaboration sur les tâches.

²⁵ Échange avec C. Mathys, ce 22 mars 2021.

2013; Heynen et al., 2017a) et sur les trois dimensions du climat, à savoir les relations avec les pairs, les relations avec l'équipe éducative et les pratiques éducatives (Mathys et al., 2013; Mathys et al., 2016; Levrouw et al., 2018; de Valk et al., 2019). Ces tendances pourront être explorées en lien avec l'évaluation des jeunes de leur niveau à risque de récidive, des domaines problématiques et des facteurs de réceptivité, lesquelles sont guidées par quelques questionnements issus de la littérature scientifique :

- Les adolescents déclareront des niveaux élevés d'injustice et d'iniquité (Mathys et al., 2013; Mathys et al., 2016; de Valk et al., 2019).
- Les mineurs affirmeront un manque de clarté des règles (Mathys et al., 2013; Mathys et al., 2016; de Valk et al., 2019).
- La perception d'un climat social positif traduira une motivation au traitement favorable (van der Helm et al., 2014; Heynen et al., 2017a).

Il ne s'agit pas d'établir des corrélations entre les variables mais bien des tendances dans une démarche de compréhension et de description. Il est capital d'être prudent lorsque les données sont entre autres qualitatives. D'autant plus qu'il s'agit d'un design de recherche exploratoire.

Notre objectif nous mène à la question de recherche suivante : *Actuellement, dans quelle mesure comprendre, à travers le prisme du climat social et de la motivation au traitement, l'évaluation du niveau à risque de récidive, les domaines problématiques et les facteurs de réceptivité, chez des mineurs judiciairisés, accueillis dans les unités d'évaluation et d'orientation de la Fédération Wallonie-Bruxelles ?*

5. Méthodologie

5.1. Échantillon et participants

L'échantillon est constitué de garçons hébergés dans les unités d'évaluation et d'orientation de l'I.P.P.J. de Saint-Hubert. Cette exclusivité masculine s'explique au regard de la littérature scientifique. En effet, ces dernières décennies ont contribué à favoriser une approche sexospécifique des programmes en termes de risques et de besoins (Mathys et al., 2016; Grégoire et Mathys, 2018) et des perceptions de répression (de Valk et al., 2019). Selon Mathys et ses collaboratrices (2016), les adolescentes signalent plus fréquemment certains risques et besoins, tels des problèmes relationnels et des symptômes traumatiques, que leurs homologues masculins. De plus, le domaine familial est souvent pointé chez les filles comme la source de leurs difficultés et conduites délinquantes, davantage que chez les garçons²⁶. Les Mineurs Étrangers Non-Accompagnés (MENA) et/ou ceux qui disposent de connaissances insuffisantes de la langue française, n'ont pu être sélectionnés (critère primaire)²⁷. En raison d'une évaluation valable mais non-actualisée, les jeunes (ré)hébergés dans un délai inférieur à six mois ne pouvaient pas être choisis (critère primaire). Une certaine diversité en termes d'âge, d'origine ethnique et d'antécédents de placement a été sollicitée (critères secondaires). Ainsi, l'échantillon est composé de onze jeunes ($n = 11$).

Au moment des entretiens, la moyenne d'âge²⁸ est de 17,21 ans ($M = 17,21$; $ET^{29} = 0,59$). Notre échantillon se compose de 82% de jeunes de nationalité³⁰ belge (voir **figure 1**, en annexe n°1, page 42). Quant à l'ethnie³¹, la majorité est d'origine maghrébine (37%), suivi par l'origine belge (27%) ainsi que congolaise, turque, soudanaise et italienne (respectivement 9%) (voir **figure 2**, en annexe n°2, page 42).

²⁶ Chez les filles, les items du domaine familial sont pondérés à la hausse dans le YLS/CMI ; ce domaine est d'ailleurs adjoint aux besoins primaires de l'outil.

²⁷ L'exclusion des MENA de l'échantillon s'explique par l'absence, pour ces jeunes, du calcul du niveau à risque de récidive via l'outil YLS/CMI. Quant à l'obligation de connaissances suffisantes de la langue française, elle se justifie par la nécessité de comprendre les items des questionnaires standardisés et d'être capable de s'exprimer oralement.

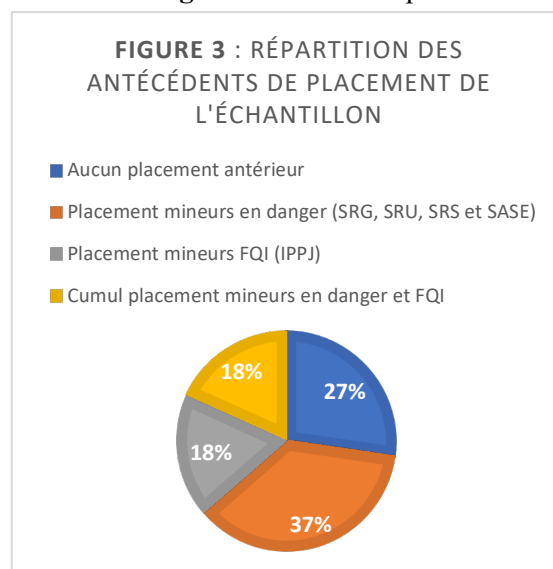
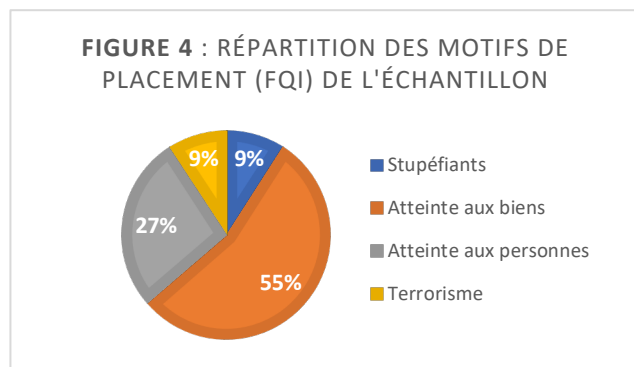
²⁸ La moyenne d'âge représente la somme des âges divisée par le nombre total d'individus.

²⁹ L'écart-type (racine carrée de la variance) représente l'écart d'âge moyen par rapport à la moyenne d'âge.

³⁰ La nationalité est définie comme le lieu de naissance du jeune.

³¹ L'origine ethnique est définie comme le lieu de naissance d'au moins un des parents.

La **figure 3** présente la répartition des antécédents de placement et la **figure 4** illustre la répartition des motifs de placement (FQI)³². Les adolescents sondés sont répartis en trois sections, composées chacune de dix jeunes et d'une place d'urgence, sur un seul site. Au niveau de notre échantillon, la répartition sectionnaire est équitable (respectivement 37%, 36% et 27%).



5.1.1. Les unités d'évaluation et d'orientation

Le remaniement de la Protection de la Jeunesse porté par le décret du 18 janvier 2018 (code de la Prévention, de l'Aide à la Jeunesse et de la Protection de la Jeunesse) et exécuté par l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 3 juillet 2019, relatif aux institutions publiques de protection de la jeunesse, rend obligatoire l'évaluation des mineurs ayant commis un FQI³³, que ce soit en résidentiel (unités d'évaluation et d'orientation) ou en ambulatoire (missions MIE³⁴ des Équipes Mobiles d'Accompagnement). Ces unités d'évaluation et d'orientation se voient confier l'hébergement de l'adolescent pour une durée de trente jours non renouvelable « afin de procéder à une évaluation structurée des risques de récidive, des besoins, des forces et des facteurs de réceptivité du jeune, en vue de déterminer un plan d'intervention fixant les objectifs à atteindre par le jeune et de proposer au Tribunal de la Jeunesse [...] la mesure qui semble la plus adéquate »³⁵ (article 10 de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 3 juillet 2019 relatif aux institutions publiques de protection de la jeunesse).

Comme chez Mathys et ses collaborateurs (2013), « la programmation [comprend] un accompagnement quotidien par une équipe d'éducateurs et [prend] la forme d'un vécu partagé où l'ensemble de la vie quotidienne [est] mis au service de l'intervention ». Les adolescents bénéficient aussi d'un suivi scolaire individuel et collectif intra-muros. A son admission, chaque jeune se voit systématiquement attribuer un éducateur(trice) référent(e), responsable de son observation. Ce dernier participe à l'individualisation de son évaluation et de son plan d'intervention.

Un rythme journalier et des procédures assorties de règles, sont en vigueur pour favoriser le bon fonctionnement du groupe. L'horaire type d'une section est disponible en annexe n°3 (page 43).

5.2. Stratégies d'échantillonnage

La stratégie d'échantillonnage est non-probabiliste car notre échantillon se base sur des caractéristiques prédéfinies et souhaitées dans le cadre de ce travail. Il repose sur un nombre de participants à atteindre, afin de satisfaire au principe de saturation empirique³⁶ et de diversification interne³⁷. Notre repère était

³² Lorsque les atteintes aux biens ont été commises avec violence (comme le vol avec violence), nous avons retenu le caractère instrumental et avons ainsi associé ces FQI à des atteintes aux biens et non aux personnes.

³³ Fait Qualifié Infraction.

³⁴ Mission d'Investigation et d'Évaluation.

³⁵ Cette évaluation repose sur l'outil YLS/CMI-YCA, composé de quarante-deux items liés aux problématiques et de vingt-sept items rattachés aux forces, arpentés à travers huit domaines significatifs dans la compréhension des conduites générales de délinquance juvénile (besoins primaires et besoins secondaires).

³⁶ « La saturation empirique désigne le phénomène par lequel le chercheur juge que les derniers documents, entrevues ou observations n'apportent plus d'informations suffisamment nouvelles ou différentes pour justifier une augmentation du matériel empirique » (Pires, 1997).

³⁷ La diversification interne consiste à faire varier les regards au sein d'une classe, d'une catégorie.

fixé à douze (Onwuegbuzie et Collins, 2007). Ainsi, la récolte des données était régulièrement évaluée par nous-mêmes en cours de processus, notamment en termes de positionnement sur l'échelle de climat et des évaluations réalisées par l'institution. Le mode d'investigation est l'étude de cas multiples. En effet, la recherche se focalise sur plusieurs individus avec des profils variés et se centre sur les perceptions.

Les entretiens ont été menés entre le 17^{ème} et le 24^{ème} jour du placement³⁸ (M = 19,18 ; ET = 2,35). Cet intervalle tend vers la fin de l'hébergement, mais s'assure de précéder la date de la réunion de synthèse du jeune. Il s'avérerait essentiel de respecter leur intégrité en procédant à nos interviews endéans cette échéance ; ce moment charnière du séjour est souvent source d'affects négatifs.

Dans les recherches antérieures, une durée de placement plus longue a été associée à la perception d'un climat de groupe plus ouvert, sans que cette durée ne soit reliée à l'adaptation active et à la motivation au traitement (van der Helm et al., 2014; Roest et al., 2016). Dans leur étude sur 1409 adolescents israéliens séjournant dans des établissements de soins résidentiels, Hoffnung Assouline et Attar-Schwartz (2020) précisent l'effet modérateur de la durée du séjour en tant que période nécessaire pour faire confiance aux intervenants et s'adapter à l'environnement. Mathys et ses collaborateurs (2013) fixent cette durée à un minimum de dix semaines. Celle-ci a dû être adaptée dans le cadre de notre recherche, au regard du court séjour qu'offrent les unités d'évaluation et d'orientation.

5.3. Procédure

Le design de recherche est exploratoire à visée descriptive.

Le mode d'accès aux données utilisé est celui du gatekeeper (sample frame). C'est l'équipe psychosociale de l'institution qui a choisi les participants. Nous avons rencontré les intervenants pour leur expliquer notre protocole de recherche et leur soumettre nos critères d'inclusion. Nous avons insisté sur l'hétérogénéité de l'échantillon (tant au niveau de l'âge et de l'ethnie que des antécédents de placement). Nous avons employé des données mixtes ; des interviews au cours desquelles deux questionnaires standardisés sont insérés. Les entretiens contournent l'écueil des données manquantes.

Les données quantitatives s'articulent autour des questionnaires standardisés, tandis que les données qualitatives s'opérationnalisent dans les interviews et les rapports d'évaluation et d'orientation. Le caractère qualitatif était particulièrement pertinent, car sa nécessité et son efficacité ont été précédemment démontrées par l'étude de van der Helm et ses collaborateurs (Levrouw et al., 2018). De plus, il permet d'accéder aux expériences personnelles, ce qui se justifie par l'objet de notre étude : les perceptions et représentations des jeunes.

En pratique, nous avons priorisé l'entretien semi-structuré sur l'entretien directif (pour l'argumentation de ce choix, voir la rubrique « *Pré-test* » ci-après).

5.3.1. Outils de récolte

Cette étude utilise tant des données générées (produites par le chercheur) qu'existantes. Elle propose une méthode hybride de récolte de données. L'orientation directive se justifie par le besoin d'optimiser le temps de l'entrevue. Ce choix requiert l'usage de questionnaires standardisés (annexe n°4³⁹, page 44). Quant à l'option semi-dirigée, elle s'explique par la sensibilité et la complexité du sujet porté à l'étude. Cette approche permet la souplesse et la spontanéité, couplées à un focus sur les thèmes pertinents. Elle sous-tend la rédaction d'un guide d'entretien (annexe n°4⁴⁰, page 44). Il veille à ce que les jeunes identifient du sens au travers de son contenu.

³⁸ Un entretien (V) a été mené le 16^{ème} jour du placement en raison de motifs organisationnels liés aux mesures sanitaires.

³⁹ Cette annexe est présentée sous son mode chercheur. C'est sa version épurée (sans les indicateurs colorés) qui a été proposée aux jeunes.

⁴⁰ Ibid.

Dans le but de favoriser la confiance⁴¹ et de s'adapter au mieux au rythme de vie des adolescents, la majorité des entretiens se sont déroulés durant leurs pauses en chambre. Mettons en évidence l'impact négatif potentiel des précautions prises dans le cadre de la pandémie de la Covid-19.

Les participants avaient le choix entre une lecture personnelle du questionnaire ou une lecture à voix haute par le chercheur ; ce dispositif en vue d'une meilleure compréhension (trois jeunes ont procédé à une lecture personnelle). La durée moyenne d'un entretien était de 43 minutes (M = 43,09 ; ET = 16,46).

5.3.1.1. Mesures de l'entretien directif

- a. Le *Questionnaire du Climat de Groupe en Centre de Réadaptation* (QCGCR) est une mesure standardisée du climat de groupe, qui « reflète la vie au sein d'unités en structure résidentielle » (Mathys et al., 2013). Il est composé de douze échelles⁴² et cinquante-neuf énoncés (Mathys et al., 2013), dont l'ensemble des échelles ont obtenu un alpha de Cronbach satisfaisant, hormis l'échelle de violence physique qui est légèrement inférieure ($\alpha = 0,61$) (Mathys et al., 2013). « Les énoncés ont été formulés de façon à rendre compte des perceptions des jeunes sur le climat qui prévaut au sein de l'unité de vie dans laquelle [les adolescents] sont hébergés » (Mathys et al., 2013). Chaque intitulé est mesuré par une échelle de type Likert en six points, allant de *pas du tout d'accord* à *tout à fait d'accord*, dont voici quelques exemples : *Je peux compter sur les garçons de ma section* (relation entre les adolescents) / *Je trouve que les punitions de ma section sont justes* (sentiment de justice) / ...

Malgré une évaluation de la validité auprès d'une population exclusivement féminine, le QCGCR est le seul questionnaire standardisé qui « permet de mesurer le climat de groupe, en distinguant le soutien du contrôle [mais aussi] les relations avec le groupe de pairs de celles avec l'équipe éducative » (Mathys et al., 2013).

Même si l'ordre des questions a été respecté, la formulation des items a été adaptée à un public masculin. De plus, le terme « unité » des énoncés a été remplacé par son synonyme « section ». Pour une meilleure compréhension, il nous a semblé judicieux de faire correspondre certaines appellations et expressions au jargon habituel des jeunes.

- b. L'*Adolescent Treatment Motivation Questionnaire* (ATMQ) est une mesure standardisée de la motivation au traitement. Il est composé de onze énoncés qui indiquent une bonne fidélité ($\alpha = 0,84$) et des relations significatives avec le climat de groupe de vie. Voici quelques exemples d'intitulés : *Je parle avec les éducateurs* / *J'apprends à travailler à mon avenir ici* / ... Il permet entre autres « d'évaluer les effets thérapeutiques du traitement de groupe en termes de développement de la motivation au traitement lui-même »⁴³ (van der Helm et al., 2013).

5.3.1.2. Mesures de l'entretien semi-structuré

Notre guide d'entretien s'inspire de plusieurs sources : le QCGCR (voir supra), le PGCI et l'IRQ.

- a. Le *Prison Group Climate Instrument* (PGCI) est une mesure standardisée du climat carcéral, destinée à une utilisation spécifique au niveau du groupe vivant. Il se compose de quatre échelles et trente-sept énoncés. L'échelle qui nous importe est celle du soutien (*support scale*), constituée de quatorze items. Elle nous a permis d'investiguer les dimensions de confiance et de sécurité : *Peux-tu entretenir une relation de confiance avec tout le monde ici ?*. Dans l'étude de van der Helm et ses collaborateurs (2011), incluant des adolescents placés dans un établissement correctionnel néerlandais pour mineurs, l'échelle de soutien s'est révélée être l'un des indicateurs les plus importants du climat de groupe.

⁴¹ Les cinq principes de base relatifs à l'entretien individuel ont été maximisés (Aisance, Confiance, Collaboration, Engagement, Spontanéité) (André, 2020).

⁴² Relations entre les adolescents, sentiment d'insécurité, violence physique, violence verbale et violence relationnelle (dimension relations avec les pairs) / Relations entre les adolescents et les éducateurs, attitudes valorisantes des éducateurs et attitudes de soutien des éducateurs (dimension relations avec l'équipe éducative) / Sentiment de justice, sentiment d'équité, clarté des règles et implication des garçons dans la vie de l'unité (dimension pratiques éducatives).

⁴³ Traduction de l'anglais : « *for assessing the therapeutic effects of group treatment in terms of treatment motivation development itself* » (van der Helm et al., 2013).

- b. L'*Institutional Repression Questionnaire* (IRQ) est une mesure standardisée de la répression institutionnelle dans les établissements pour mineurs (de Valk et al., 2019). Il s'agit d'un questionnaire d'auto-évaluation, composé de cinq échelles et vingt-quatre énoncés. Il nous a permis d'aborder le rapport du personnel vis-à-vis du règlement, les modalités pratiques de la communication entre les travailleurs et les jeunes, ainsi que l'autonomie de ces derniers : *Dois-tu demander l'autorisation pour faire des choses ?*. La répression en milieu résidentiel constitue une menace pour le développement positif des jeunes, en impactant négativement la motivation et les chances de réhabilitation des adolescents (de Valk et al., 2019). Pour le surplus, nous renvoyons à l'annexe n°4 (page 44).

5.3.1.3. Rapports d'évaluation et d'orientation

Le rapport d'évaluation et d'orientation est destiné au magistrat de la jeunesse, en vue de l'informer de la mesure qui semble la plus adéquate⁴⁴. Il contient une évaluation chiffrée, sous le format d'un score additionnel (quarante-deux items), du profil à risque de récidive du jeune. Cette évaluation repose initialement sur l'outil YLS/CMI-YCA⁴⁵. Celui-ci a été adapté pour y intégrer une évaluation formelle des forces (voir Miny, 2020) afin de correspondre aux pratiques de terrain en Belgique francophone. On parle de l'outil ERIFORE (annexe n°5⁴⁶, page 56). Il balaye huit domaines⁴⁷ significatifs dans la compréhension des conduites générales de délinquance juvénile (besoins primaires et besoins secondaires). L'évaluation comprend quarante-deux items et s'étend sur un continuum de risque de récidive, réparti en quatre catégories : *faible* (0-19) – *modéré* (20-29) – *élevé* (30-36) – *très élevé* (37-42). Ce niveau de risque peut être ajusté par l'équipe pluridisciplinaire. Il répertorie aussi des facteurs de réceptivité liés à la famille (onze items) mais aussi au jeune personnellement (quarante-six items)⁴⁸.

5.3.2. Pré-test

Afin d'évaluer le dispositif et les modalités de sa passation, un pré-test a été réalisé auprès de deux jeunes, en vue d'apporter les changements nécessaires. Ce dernier a permis d'ajuster certains mots de vocabulaire dans les questionnaires, d'ajouter une question ouverte au guide d'entretien et d'en reformuler ou d'en préciser d'autres. Il a également contribué à rendre compte que les participants devaient disposer visuellement de l'échelle de Likert, lorsque le chercheur procédait à la lecture. Ces deux adolescents ont donné la priorité à l'entretien semi-structuré sur sa modalité directive. Ils justifient ce choix par la nécessité de créer un lien de réciprocité avec le chercheur, afin de se sentir en confiance, ce que l'option dirigée ne permettait pas.

5.4. Mesures associées

Pour une meilleure compréhension, une description théorique des concepts de validité et de fidélité est disponible à l'annexe n°6 (page 62).

Le contexte sociétal actuel lié à la crise sanitaire de la Covid-19 a certainement atteint la validité interne de notre recherche. Durand et Blais (2016) précisent que la récolte des données doit s'effectuer dans des périodes habituelles et non dans des circonstances exceptionnelles. La possibilité pour les sujets de l'étude de communiquer entre eux en dehors des entretiens, constitue un biais de la validité interne.

⁴⁴ La rédaction de ce rapport est confiée à une multitude d'acteurs : les éducateur(ric)e(s), les enseignant(e)s et les formateur(ric)e(s) sportif(ve)s (*équipe éducative*) et le médecin psychiatre, le médecin généraliste, les psychologues, les assistant(e)s sociaux(les) [et les infirmier(ère)s] (*équipe psycho-médico-sociale*) (article 16 de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 3 juillet 2019 relatif aux institutions publiques de protection de la jeunesse). Cette pluralité d'intervenants est supervisée par un(e) attaché(e) de direction.

⁴⁵ Youth Level of Service/Case Management Inventory (4^{ème} génération)-Youth Competency Assessment, résultat de la fusion des modèles RBR (Risque-Besoin-Réceptivité) et GLM (Good Lives Model), qui « *préconise une évaluation conjointe du risque, des besoins et des forces des jeunes* » (Mathys et Vanootighem, 2016).

⁴⁶ Cette annexe présente l'outil YLS/CMI-YCA sans l'évaluation formelle des forces. Ce canevas, sous sa nouvelle appellation ERIFORE, n'était pas encore opérationnel lors de notre récolte de données. Ainsi, notre analyse ne portera pas sur cette dimension.

⁴⁷ Ces huit domaines sont : historique d'infractions, pairs, conduites et comportements, représentations et positionnement du jeune, abus de substances, loisirs, famille, scolarité/Emploi.

⁴⁸ Ce rapport identifie également des forces (vingt-sept items) qui s'inscrivent, pour chaque domaine (excepté l'*historique d'infractions*), sur un continuum de *peu présente* à *très présente*.

Nous avons été particulièrement vigilants à nos attitudes dans la contamination des dispositions des participants, visant à contrecarrer un éventuel effet pygmalion, mais aussi à nos attentes, cherchant à éviter un potentiel effet de halo. Pour le premier, le recours à une analyse de contenus converge en ce sens. Pour le deuxième, nous avons été prudents dans la formulation de nos sous-questions fermées, de manière à ne pas laisser transparaître nos hypothèses de recherche.

La validité externe est assurée par la description précise de la composition de notre échantillon. Seule l'I.P.P.J. de Saint-Hubert est organisée en unités d'évaluation et d'orientation pour mineurs, ce qui diminue les biais liés au différentiel de contexte.

La fidélité est optimisée par l'intermédiaire d'un questionnaire standardisé. Elle se trouve affaiblie par l'absence d'une pluralité d'interviewers (critère de l'équivalence) (Durand et Blais, 2016). Cet écueil peut être contrebalancé par la présence d'un seul chercheur, qui favorise des conditions similaires pour la récolte des données. Malgré que les mêmes questions ont été posées à tous les participants, le moment de la journée sélectionné et le lieu variaient sensiblement.

Tant la validité que la fidélité se retrouvent stimulées par la réalisation d'un pré-test. Le mode hybride de notre récolte de données tend vers l'équilibre entre largeur (*breadth*) et profondeur (*depth*) (Patton, 1990; Becker, 1998 cités par Drapeau, 2004). Plusieurs auteurs ont précisé la difficulté méthodologique d'assurer simultanément la validité et la fidélité (Drapeau, 2004).

5.5. Considérations et précautions éthiques

Anonymat⁴⁹ et confidentialité ont été les maîtres mots de cette étude ; les jeunes ont été informés que leurs réponses resteraient confidentielles et ne seraient accessibles qu'aux chercheurs.

Nous avons préalablement obtenu l'accord de l'institution et de chaque participant. Ce consentement éclairé a été recueilli pour la participation à l'entretien, son enregistrement et la consultation des rapports d'évaluation et d'orientation. Les adolescents étaient libres de ne pas répondre à certaines questions, voire de mettre fin à la rencontre, sans devoir s'en justifier. Bien qu'aucune incitation n'ait été fournie, nous n'avons essuyé qu'un seul refus.

Un document explicatif et de consentement explicite était disponible pour leurs responsables légaux.

5.6. Stratégies d'analyse

Les données issues des questionnaires standardisés relatifs au climat social et à la motivation au traitement ont été analysées au travers de statistiques descriptives : moyenne (M), écart-type (ET), minimum (min) et maximum (max). La moyenne constitue la mesure de tendance centrale la plus adaptée pour les variables portées à l'étude (Fox, 1999, page 85). Elle contribue à l'objectif descriptif de la perception du climat de groupe et de la motivation au traitement, poursuivi dans cette recherche. Les minimum et maximum permettent de déterminer l'étendue dans laquelle les scores obtenus s'inscrivent. Quant à l'écart-type, il indique la manière dont les scores se distribuent par rapport à la moyenne, et traduit ainsi la variation des différents scores. S'ils s'agglomèrent autour de la moyenne, les écart-types sont faibles, tandis que s'ils se distribuent de façon étendue, les écart-types sont élevés (Fox, 1999, page 374).

Nous avons également procédé à une analyse du contenu des rapports d'évaluation et d'orientation. Ces données nous permettent de décrire précisément notre échantillon et de réaliser des analyses descriptives. Pour la nécessité de l'analyse, les facteurs de réceptivité ont été regroupés sous plusieurs appellations génériques (voir annexes n°7 et 8, page 63).

Quant aux données qualitatives, elles permettent de mieux comprendre la nature dynamique des concepts étudiés. Au regard de la densité du matériel récolté, nous avons choisi de nous concentrer sur la confiance, dans le sens de la relation à l'adulte. Ce choix s'explique également au travers des résultats obtenus (voir ci-après la section 6. *Résultats*). Dans un premier temps, nous avons retranscrit l'ensemble

⁴⁹ Les participants ont été anonymisés par les lettres O à Y.

des entretiens⁵⁰. Dans un second temps, nous avons codé le matériel selon le critère du sens et classé les unités de codage en catégories et sous-catégories, mutuellement exclusives mais cohérentes. Les catégories ont ainsi émergé de nos données (démarche plutôt inductive).

Notre porte d'entrée pour l'analyse est la confiance. A travers cette notion, notre échantillon est dichotomisé en deux sous-groupes : les *confiants* et les *non-confiants*.

6. Résultats

Nous nous consacrons à la notion de la confiance, dans le sens de la relation à l'adulte : l'alliance thérapeutique. La confiance constitue la clé d'entrée que nous avons choisie pour mieux comprendre les perceptions des jeunes sur le climat social et la motivation au traitement, ainsi que l'évaluation de leur profil à risque de récidive. Ce choix s'explique entre autres par les résultats obtenus sur les échelles du climat social et l'échelle de la motivation au traitement. L'item 9 (*je me sens assez proche de la plupart des éducateurs de ma section et je leur fais confiance*) du QCGCR présente une moyenne ($M = 2,91$) plus faible que les autres énoncés de l'échelle des relations entre les adolescents et les éducateurs (M item 6 = 3,27 ; M item 7 = 5,18 ; M item 8 = 3,45). Cette échelle est celle qui atténue le plus la perception positive du climat social, avec l'échelle de l'implication des garçons dans la vie de l'unité. Les items 6 (*je fais confiance aux éducateurs* ; $M = 1,81$), 7 (*je parle de mes problèmes aux éducateurs plus qu'auparavant* ; $M = 1,82$) et 11 (*je parle de mes problèmes avec les autres* ; $M = 1,45$) de l'ATMQ font parties des quatre moyennes les plus faibles pour cette échelle.

En s'inspirant de Florsheim et ses collaborateurs (2000), nous avons dichotomisé notre échantillon en deux sous-groupes : les *confiants* et les *non-confiants*. Le premier rassemble quatre jeunes (O, P, V et W), tandis que le second se compose de sept adolescents (Q, R, S, T, U, X et Y). Cette distinction repose sur les déclarations des adolescents, quant à la confiance interpersonnelle qu'ils accordent aux adultes de l'I.P.P.J. Certaines réponses brutes se sont avérées être plus nuancées au fil des échanges. Ainsi, les jeunes qui ont mentionné ressentir une confiance initiale, mais qui pouvaient s'atténuer quant aux caractéristiques de certains adultes, ont été associés au sous-groupe des confiants. Alors que les jeunes qui soulignent ne pas faire confiance, excepté à certains intervenants, ont été assimilés au sous-groupe des non-confiants. Quelques adolescents se sont montrés plus ambivalents⁵¹.

La dichotomisation opérée nous servira de structure pour la présentation de nos résultats. En annexes, ceux-ci sont aussi disponibles pour la totalité de l'échantillon et sont assortis d'une description.

6.1. Les résultats des mesures standardisées

Le **tableau 1** (annexe n°9, page 65) illustre, pour l'ensemble de l'échantillon, les moyennes, écart-types, minimum et maximum des douze échelles du climat de groupe (QCGCR), des trois dimensions de cette même mesure et de l'échelle de la motivation au traitement (ATMQ). Cette annexe propose aussi un regard plus approfondi sur l'écart-type, les minimum et les maximum.

Le **tableau 2** présente, pour les deux sous-échantillons, les mêmes données, mais répertorie également les éléments anamnestiques (âge, nationalité, origine ethnique, antécédents de placement et motif du placement FQI) ainsi que le niveau à risque de récidive.

6.1.1. Les résultats sur le climat de groupe (QCGCR)

Précisons que chaque échelle du QCGCR est évaluée sur une échelle de Likert en six points. Plus la moyenne est élevée, plus le climat rapporté est positif, hormis pour les échelles d'insécurité, de violence physique, verbale et relationnelle, où un score faible traduit un climat sécurisant et peu violent (Mathys et al., 2013). Soulignons qu'il faut se montrer prudent à l'égard de la dimension « relations avec les

⁵⁰ Pour des raisons de confidentialité, seule la promotrice dispose des retranscriptions complètes, dont chacune comprend en moyenne treize pages.

⁵¹ T parle d'un bon feeling et non d'une confiance. Il a été associé au sous-groupe des non-confiants.

pairs » ; celle-ci comprend quatre échelles dont un score faible traduit un climat sécurisant, mais aussi une échelle où c'est un score élevé qui renvoie à une perception positive du climat.

6.1.1.1. Le climat de groupe et les confiants

Nos résultats sur le QCGCR indiquent que les adolescents confiants ont tendance à percevoir plutôt positivement le climat qui prévaut dans leur section. La moyenne la plus élevée renvoie aux attitudes valorisantes des éducateurs ($M = 5,56$; $ET = 0,38$). Les jeunes confiants admettent que les éducateurs les encouragent et leur font percevoir qu'ils sont capables de bien faire et de réussir. La disponibilité et la réceptivité du personnel éducatif se font moins ressentir, le score pour les attitudes de soutien des éducateurs étant plus faible ($M = 4,90$; $ET = 0,60$). D'autres moyennes élevées sont observées sur les échelles du sentiment de justice ($M = 5,33$; $ET = 0,82$), du sentiment d'équité ($M = 5,31$; $ET = 0,69$) et de la clarté des règles ($M = 5,29$; $ET = 0,70$). Les confiants reconnaissent que les éducateurs les traitent équitablement par rapport à une série de caractéristiques individuelles. Ils mentionnent comprendre les règles et les punitions appliquées, mais semblent aussi les trouver justes. Ils rapportent des contacts interpersonnels plutôt positifs dans leur section, même s'ils apparaissent opérer une préférence pour l'équipe éducative ($M = 4,63$; $ET = 0,66$) que pour leurs pairs ($M = 4,20$; $ET = 0,85$). L'échelle d'implication des garçons dans la vie de l'unité est plutôt bonne ($M = 4,38$; $ET = 1,11$), traduisant une marge de manœuvre possible pour donner son opinion sur les règles et le fonctionnement de la section. Quant aux moyennes du sentiment d'insécurité ($M = 1,88$; $ET = 1,44$), de violence physique ($M = 1,29$; $ET = 0,48$), verbale ($M = 1,60$; $ET = 0,59$) et relationnelle ($M = 1,36$; $ET = 0,52$), leurs scores faibles indiquent que les jeunes confiants se sentent en sécurité dans leur section, et semblent y subir peu de victimisations de la part de leurs pairs.

6.1.1.2. Le climat de groupe et les non-confiants

Nos résultats sur le QCGCR indiquent que les adolescents non-confiants tendent à percevoir plutôt positivement le climat dans leur section. Les moyennes les plus fortes sont identifiées sur les échelles du sentiment d'équité ($M = 4,54$; $ET = 1,12$), des attitudes valorisantes des éducateurs ($M = 4,46$; $ET = 0,88$) et de la clarté des règles ($M = 4,26$; $ET = 0,96$). Les jeunes non-confiants admettent que les éducateurs les encouragent et leur font ressentir leurs capacités à bien faire et à réussir, et qu'ils sont traités équitablement malgré divers paramètres personnels. Ils mentionnent comprendre les règles et les punitions qui sont appliquées. Cependant, leur justesse transparaît moins, le score pour le sentiment de justice étant plus faible ($M = 3,86$; $ET = 1,67$). Deux autres échelles présentent une moyenne identique : les relations entre les adolescents ($M = 3,86$; $ET = 0,74$) et les attitudes de soutien des éducateurs ($M = 3,86$; $ET = 1,18$). Ainsi, les jeunes non-confiants semblent moins entrevoir la disponibilité et la réceptivité du personnel éducatif, que leurs encouragements. Ils soulignent des contacts interpersonnels plutôt positifs avec leurs pairs alors que, pour l'équipe éducative, la moyenne des relations entre les adolescents et les éducateurs ($M = 3,25$; $ET = 1,04$) partage une plus grande ambivalence. L'échelle d'implication des garçons dans la vie de l'unité ($M = 3$; $ET = 1,15$) semble dévoiler une marge de manœuvre réduite pour s'exprimer sur les règles et le fonctionnement de la section. Quant aux moyennes du sentiment d'insécurité ($M = 1,25$; $ET = 0,38$), de violence physique ($M = 1,05$; $ET = 0,12$), verbale ($M = 1,09$; $ET = 0,11$) et relationnelle ($M = 1,13$; $ET = 0,18$), leurs scores faibles indiquent que les jeunes non-confiants se sentent en sécurité dans leur section, et paraissent y subir peu de victimisations de la part de leurs pairs.

6.1.2. Regard plus approfondi sur les résultats du QCGCR

Globalement, pour toutes les moyennes, les scores sont comparativement plus forts chez les confiants. La perception du climat de groupe semble ainsi meilleure chez ces derniers. Les deux sous-échantillons tendent à se distinguer sur le sentiment de justice, plus élevé dans le sous-groupe des confiants. Cependant, ce dernier rapporte davantage une perception d'insécurité et de victimisations que le sous-groupe des non-confiants. Les adolescents confiants semblent opérer une préférence pour les relations avec l'équipe éducative, alors que les jeunes non-confiants ont tendance à favoriser les relations avec leurs pairs au sein de la section. Même si les deux sous-échantillons apparaissent s'accorder pour noter l'implication des garçons dans la vie de l'unité comme l'élément le plus défaillant du climat, les

confiants lui attribuent une moyenne plutôt bonne ($M = 4,38$), alors que les non-confiants partagent une perception plus négative ($M = 3$). Même si les scores obtenus s'écartent, les attitudes valorisantes des éducateurs récoltent les moyennes les plus élevées dans les deux sous-échantillons. En annexe n°10 (page 66), nous proposons une description des écart-types pour chaque sous-groupe.

6.1.3. Les résultats sur la motivation au traitement (ATMQ) pour les confiants et les non-confiants

Rappelons que cette mesure est évaluée sur une échelle de Likert en trois points, où un score moyen plus élevé indique une plus grande motivation au traitement (van der Helm et al., 2013).

Nos résultats sur l'ATMQ tendent à montrer une motivation au traitement plutôt élevée chez les confiants ($M = 2,66$), alors qu'elle semble plus modérée chez les non-confiants ($M = 2,03$). Les jeunes confiants parlent avec les autres, pensent à leur comportement en vue de le modifier, et estiment que leur prise en charge leur permet de travailler à leur avenir, plus que les adolescents non-confiants.

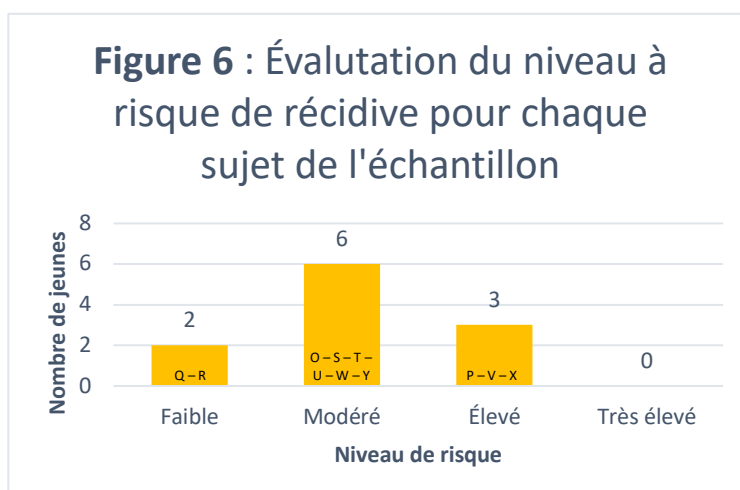
6.2. Les résultats des rapports d'évaluation et d'orientation

Au vu de l'espace octroyé pour cette rédaction, nous ne présentons dans le corps du texte que la répartition, pour nos deux sous-échantillons, sur le profil à risque de récidive. Par souci d'exhaustivité, nous renvoyons à différentes annexes, assorties de commentaires, tant pour l'échantillon global que pour nos deux sous-groupes. La **figure 7** (annexe n°11, page 67) illustre l'évaluation des domaines problématiques, la **figure 8** (annexe n°12, page 69) présente l'évaluation des facteurs de réceptivité au niveau de la famille et la **figure 9** (annexe n°13, page 70) porte sur les facteurs au niveau du jeune.

6.2.1. Le profil à risque de récidive chez les confiants et les non-confiants

La **figure 6** présente l'évaluation du niveau à risque de récidive⁵². Deux jeunes ont obtenu un niveau à risque de récidive faible, six un niveau modéré, trois le niveau élevé, alors qu'aucun ne présente un profil très élevé.

Les jeunes confiants se répartissent dans les niveaux à risque de récidive modérés et élevés, tandis que les adolescents non-confiants sont identifiés dans les profils faibles, modérés et élevés.



6.3. Les résultats des entretiens semi-directifs : la confiance

6.3.1. Expériences avec la confiance

Nous présentons les perceptions des adolescents dans leurs expériences avec la confiance. Celles-ci s'articulent autour de leur facilité ou leur difficulté à accorder leur confiance aux adultes, et les raisons qui expliquent ce rapport.

6.3.1.1. Les confiants

P et V affirment qu'il est facile pour eux de faire confiance, alors qu'O et W mentionnent le contraire. O fait référence à des expériences vécues de trahison.

⁵² Nous avons fait le choix de nous référer au niveau à risque de récidive ajusté par l'équipe pluridisciplinaire. Cinq jeunes (T, U, W, X et Y) de notre échantillon ($n = 11$) ont vu leur profil ajusté.

Tableau 2

Données anamnestiques et niveaux à risque de récurrence, minimum (min), maximum (max), moyennes (M) et écart-types (ET) des échelles et dimensions du climat de groupe (QCGCR) et motivation au traitement (ATMQ) des sous-échantillons *confiants* (n = 4) et *non-confiants* (n = 7)

		Confiants (n = 4)							Non-confiants (n = 7)											
		O	P	V	W				Q	R	S	T	U	X	Y					
Âge		17,33	17,33	17,83	17,17				16,58	16,91	15,91	17,25	17,25	17,91	17,83					
Nationalité		Belge	Belge	Belge	Belge				Belge	Belge	Belge	Belge	Soudanais	Marocain	Belge					
Origine ethnique		Belge	Belge	Italienne	Maghrébine				Congolaise	Belge	Turque	Maghrébine	Soudanaise	Maghrébine	Maghrébine					
Antécédents de placement		SRG	SRG - CAU + IPPJ (accueil et orientation) - CRP	SAIE - SRG - SRS + IPPJ (accueil)	/				/	/	IPPJ (accueil)	SASE	IPPJ (régime fermé)	IPPJ (accueil et éducation)	IPPJ (accueil)					
Motif de placement (FQI)		Atteinte aux biens	Atteinte aux personnes	Atteinte aux biens	Atteinte aux biens				Atteinte aux personnes	Terrorisme	Atteinte aux biens	Stupéfiants	Atteinte aux biens	Atteinte aux personnes	Atteinte aux biens					
		M	M	M	M	M tot.	ET	min	max	M	M	M	M	M	M	M	M tot.	ET	min	max
QCGCR	Relations entre les adolescents	4,80	3,80	3,20	5,00	4,20	0,85	3,20	5,00	4,00	3,20	4,60	5,00	3,00	3,40	3,80	3,86	0,74	3,00	5,00
	Sentiment d'insécurité	1,00	1,00	4,00	1,50	1,88	1,44	1,00	4,00	1,50	1,25	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,25	0,38	1,00	2,00
	Violence physique	1,00	1,00	2,00	1,17	1,29	0,48	1,00	2,00	1,00	1,33	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,05	0,12	1,00	1,33
	Violence verbale	1,00	1,60	2,40	1,40	1,60	0,59	1,00	2,40	1,20	1,20	1,00	1,00	1,00	1,20	1,00	1,09	0,11	1,00	1,20
	Violence relationnelle	1,00	1,33	2,11	1,00	1,36	0,52	1,00	2,11	1,11	1,44	1,00	1,00	1,00	1,33	1,00	1,13	0,18	1,00	1,44
	Relations entre les adolescents et les éducateurs	4,25	5,50	4,75	4,00	4,63	0,66	4,00	5,50	3,00	2,25	5,00	4,00	2,25	2,50	3,75	3,25	1,04	2,25	5,00
	Attitudes valorisantes des éducateurs	6,00	5,75	5,25	5,25	5,56	0,38	5,25	6,00	5,50	4,00	4,25	5,00	3,75	5,50	3,25	4,46	0,88	3,25	5,50
	Attitudes de soutien des éducateurs	5,20	5,60	4,40	4,40	4,90	0,60	4,40	5,60	3,40	4,40	4,60	5,40	2,00	4,40	2,80	3,86	1,18	2,00	5,40
	Sentiment de justice	6,00	6,00	5,00	4,33	5,33	0,82	4,33	6,00	3,67	2,33	5,00	5,67	1,00	5,00	4,33	3,86	1,67	1,00	5,67
	Sentiment d'équité	6,00	5,75	5,00	4,50	5,31	0,69	4,50	6,00	3,75	5,00	6,00	5,75	1,00	5,25	5,00	4,54	1,72	1,00	6,00
	Clarté des règles	5,50	6,00	5,33	4,33	5,29	0,70	4,33	6,00	4,50	3,00	4,33	6,00	3,67	3,67	4,67	4,26	0,96	3,00	6,00
	Implication des garçons dans la vie de l'unité	6,00	4,00	4,00	3,50	4,38	1,11	3,50	6,00	4,00	1,75	3,75	3,25	1,00	3,75	3,50	3,00	1,15	1,00	4,00
	Relations avec les pairs	1,66	1,69	2,59	1,86	1,95	0,44	1,66	2,59	1,66	1,66	1,62	1,69	1,34	1,69	1,48	1,59	0,13	1,34	1,69
	Relations avec l'équipe éducative	5,15	5,62	4,77	4,54	5,02	0,47	4,54	5,62	3,92	3,62	4,62	4,85	2,62	4,15	3,23	3,86	0,78	2,62	4,85
	Pratiques éducatives	5,82	5,47	4,88	4,18	5,09	0,72	4,18	5,82	4,06	3,06	4,71	5,24	1,94	4,29	4,41	3,96	1,11	1,94	5,24
ATMQ		2,73	2,73	2,73	2,45	2,66	0,14	2,45	2,73	2,09	1,82	2,45	2,09	1,64	2,45	1,64	2,03	0,34	1,64	2,45
Niveau à risque de récive		Modéré	Élevé	Élevé	Modéré				Faible	Faible	Modéré	Modéré	Modéré	Élevé	Modéré					

6.3.1.2. Les non-confiants

Leur position est moins ambivalente. Ils indiquent à l'unanimité qu'il est difficile pour eux de faire confiance. Cependant, plusieurs jeunes nuancent leurs propos, en soulignant qu'ils accordent facilement leur confiance lorsqu'un lien de parenté existe. Plusieurs adolescents expliquent leur difficulté à faire confiance, par des expériences vécues de trahison ou la peur d'être trahi. T dit avoir besoin de temps.

6.3.1.3. Il en ressort que...

Nous constatons que seuls certains adolescents du sous-groupe des confiants mentionnent qu'il est facile de faire confiance. *Bah moi personnellement aux adultes je leur fais directement confiance* (P). La trahison comme explication de la difficulté à octroyer sa confiance est commune à plusieurs jeunes des deux sous-échantillons. *Je me dis que j'ai super du mal à donner confiance à quelqu'un, puisque je me suis tout le temps senti trahi* (O). *Aujourd'hui, tout le monde trahit tout le monde, [...], donc je me dis pourquoi pas moi alors que je suis, je suis rien pour lui* (Q). *Dans la vie, il y a que des lâches quoi...* (X). *J'ai souvent été trahi en confiance* (Y). Plusieurs adolescents du sous-groupe des non-confiants soulignent le lien de parenté et le temps comme outils facilitateurs. *Je fais confiance à personne, mes parents c'est tout* (U). *Je suis pas quelqu'un qui fait confiance vite, je trouve c'est avec le temps* (T).

6.3.2. Vers une définition de la confiance

Nous développons la définition de la confiance en nous reposant sur les perceptions des jeunes.

6.3.2.1. Les confiants

Les confiants définissent la confiance par le respect de la confidence. W parle d'une forme d'attitude, de croyance vis-à-vis de l'autre. P renvoie au caractère méritocratique de la confiance.

6.3.2.2. Les non-confiants

Les non-confiants associent la confiance à la nécessité de ni causer du tort, ni de trahir. Y insiste sur la notion de loyauté. U assimile la confiance au bien-être dans la possibilité de se confier. S et T déclinent la confiance en deux notions : la confiance interpersonnelle et la confiance en soi. R et X soulignent le caractère méritocratique de la notion. Quant à X, il rejoint le respect de la confidence.

6.3.2.3. Il en ressort que...

Nous remarquons que certains jeunes de nos deux sous-échantillons se rejoignent autour du respect de la confidence et du caractère méritocratique de la confiance. *La confiance c'est par exemple je vous dis un truc et que vous, vous allez pas dire aux autres* (O). *Si je dis un truc à quelqu'un, il doit pas aller le répéter à gauche, à droite* (X). *Faire confiance à quelqu'un, ça se gagne* (R). *La confiance ça se mérite* (X). A travers les perceptions de nos deux sous-groupes, une définition unique se dégage. La confiance repose sur la loyauté, qui renvoie à l'absence de la trahison, d'un préjudice et d'une divulgation confidentielle. *C'est quelqu'un que tu lui donnes une parole et il la tient* (Y). *C'est qui va se dire, celui-là, il va jamais me faire un coup, prendre mon argent* (T). *C'est croire en lui et savoir qu'il ne va jamais me faire un truc de mal* (Q). Elle se dédouble en confiance en soi et interpersonnelle, et renvoie à une dimension méritocratique. *La confiance c'est genre si j'ai fait confiance à moi et confiance aux autres* (S).

6.3.3. Expressions de la confiance

La confiance peut se matérialiser au travers des relations avec les adultes de l'I.P.P.J. L'exposé ci-après rend compte des procédés à l'œuvre, dans ce contexte d'expression. Celle-ci permet d'identifier les indicateurs recherchés par les jeunes pour stimuler leur confiance dans la relation, mais aussi leur positionnement face à une situation-problème.

6.3.3.1. Les confiants

O et V se réfèrent à l'aide fournie par les adultes. Toutefois, O et P expliquent sélectionner les adultes auxquels ils ont préalablement accordé leur confiance, en mentionnant leur éducateur(trice) référent(e) ou en se basant sur leur définition du « bon éducateur ».

6.3.3.2. Les non-confiants

Les non-confiants sont nombreux à souligner l'existence d'un secret professionnel partagé et, par extension, la rédaction d'un rapport destiné au magistrat de la jeunesse. Plusieurs jeunes expriment se conformer aux attentes des adultes. U et X expliquent qu'ils opèrent une sélection ; leur absence de confiance peut grandir à l'égard de certains adultes, en mentionnant l'éducateur(trice) référent(e).

6.3.3.3. Il en ressort que...

Nous observons que des adolescents de nos deux sous-échantillons opèrent une sélection parmi les intervenants, que ce soit à partir de la qualité de la référence ou de leur définition du « bon éducateur ». *A ma référente, j'ai senti que je pouvais lui faire confiance (O). Y en a qui se prennent vraiment pour des cow-boys et il y en a c'est vraiment des sucres (W).* Le secret professionnel partagé constitue un frein important pour la plupart des non-confiants. *Parce que, on sait jamais, je vais leur dire un truc et ils vont l'écrire dans mon rapport et ils vont le dire à ma juge (S).* Il semble entraîner une attitude de conformisme chez ces adolescents. *Je peux montrer que je fais semblant, mais il y a toujours de la méfiance (Y).* Alors que l'aide potentielle perçue représente une ressource pour deux jeunes confiants. *Je sais très bien que eux vont tout faire pour essayer de m'aider et pas essayer de m'enfoncer quoi (V).*

a. Les indicateurs de la confiance

Le **tableau 3** illustre les indicateurs de la confiance⁵³ pour les deux sous-échantillons des adolescents confiants et non-confiants, assortis d'extraits de verbatim. Seules les divergences et les convergences sur base de la répétition d'un même critère de sens ont été sélectionnées.

Tableau 3

Les indicateurs de la confiance des sous-échantillons confiants et non-confiants

Indicateurs de la confiance	
Confiants (n = 4)	Non-confiants (n = 7)
Échange verbal au cours duquel l'autre se confie <i>Pour gagner ma confiance, faut savoir dire des choses qui sont un peu indiscrettes (P).</i>	Initiation du contact par l'autre <i>Bah, je vais regarder si il vient souvent me parler, des trucs comme ça, là je vais me dire, je vais partager des trucs avec lui, je vais lui faire confiance (S).</i>
Clarté sur les agissements <i>Il me dit je prends des initiatives, [...] je fais bah c'est cool continue. Il y a la façon de mener un peu les enjeux (P).</i>	Confidentialité des propos échangés <i>Elle aura toujours le lien avec mon rapport et ma juge (Q).</i>
	Influence positive sous forme de conseils <i>Si il donne des conseils, je sais que c'est une bonne personne (Q).</i> <i>Elle est là pour moi [...] elle m'donne des conseils (U).</i>
Attitude correcte et détendue <i>Il me crie dessus et tout, moi je vais m'en foutre de lui. Si par exemple, mon éducateur il est cool avec moi, [...] lui on va dire, j'ai une confiance en lui (W).</i> <i>La façon de parler, la façon de s'exprimer : souriant, gentil, avec un vocabulaire correct, qui vous parle gentiment, qui veut rigoler avec vous (R).</i>	
Comportements d'écoute et d'intérêt <i>Le fait qu'elle fait attention à moi, qu'elle m'écoute (O).</i> <i>Chaque jour, elle gagne un peu plus ma confiance, pourquoi ? Parce que, quand tu lui parles, elle t'écoute (U).</i> <i>Si je dis aux éducateurs, ils vont faire semblant, en vrai ils s'en foutent (S).</i>	

L'attitude correcte et détendue ainsi que les comportements d'écoute et d'intérêt sont communs aux deux sous-échantillons. Par contre, nos deux sous-groupes se distinguent sur l'impulsion et la nature de l'échange chez les confiants, ainsi que sur l'importance de la transparence et de la confidentialité pour les non-confiants.

⁵³ Le degré d'approfondissement des indicateurs de la confiance varie pour chaque entretien, en raison du niveau des compétences analytiques de chaque adolescent.

b. Situation-problème et confiance

Le **tableau 4** illustre la gestion d'une situation-problème⁵⁴ à l'I.P.P.J., en lien avec la confiance, pour les deux sous-échantillons confiants et non-confiants, assortis d'extraits de verbatim.

Tableau 4
La gestion de la situation-problème dans les sous-échantillons *confiants* et *non-confiants*

Situation-problème et confiance				
Confiants (n = 4)		Non-confiants (n = 7)		
Se tournent vers l'adulte (n = 3)	Ne se tourne pas vers l'adulte (n = 1) Si "bon éducateur" Par exemple, certains éducateurs, si ils viennent chez moi pendant que j'ai ça, je pourrais parler avec eux on va dire [...] si un autre il vient (pas un bon éducateur ou un bon surveillant) j'vais rien dire (W).	Se tournent vers l'adulte (n = 2) Si j'ai une difficulté, je parle à un éducateur, mais je fais pas confiance (X).	Ne se tournent pas vers l'adulte (n = 5)	Timidité C'est dans ma nature, j'aime pas déranger (R). Résignation quant à tout changement positif Parce que ça ne va rien changer si je leur dis ou pas... Je préfère garder en moi (S). Perception d'insensibilité Y a plus rien qui me touche moi (U).
Sans condition (n = 1)	Préférence pour certains adultes (n = 2) N'importe quel éducateur, bah de préférence l'éducateur que j'ai confiance (O).	Préférence pour certains adultes (n = 1) J'en parlerai j'pense, avec la dame que j'ai vu jeudi (Q).	Intériorisation Je garde tout en moi, je suis pas quelqu'un qui aime bien parler (T). J'vais dormir pour oublier (S).	

Alors qu'une majorité de confiants se tournerait vers l'adulte, les non-confiants expriment quasi unanimement leur intériorisation du problème. Ils expliquent cette intériorisation par la timidité, la résignation ou la perception de leur propre insensibilité. La préférence pour certains adultes est un critère commun aux deux sous-groupes. Notre classification est plutôt dynamique. Selon sa définition du « bon éducateur », un jeune du sous-groupe confiant pourrait se tourner vers l'adulte.

7. Discussion

Au regard de notre démarche plutôt inductive, seuls les éléments saillants convergents au sein d'un même sous-échantillon, ou convergents et divergents au niveau inter sous-groupe, seront discutés.

7.1. La confiance : une notion dynamique à l'interstice de différents champs disciplinaires

La confiance s'insère dans de multiples disciplines, parfois antagonistes de prime abord, et recouvre ainsi de nombreuses dimensions et conceptualisations, caractéristique de son hétérogénéité (Quéré, 2001). Dortier (2015) rappelle qu'elle s'installe grâce à un ingrédient indispensable : le facteur humain. Il évoque une confiance « à double face »⁵⁵. Elle serait le reflet de la condition humaine (Dortier, 2015) et l'une des principales forces de toute relation sociale (Eber, 2006; Gonzalez Martinez, 2001).

En économie, la confiance peut être envisagée comme un outil de la « réduction des risques dans la collaboration entre acteurs [économiques] » (Assens et Ensminger, 2015; Quéré, 2001). On parle alors de confiance interorganisationnelle.

Les sciences politiques nous parlent d'une confiance organisationnelle, qui repose sur la loyauté perçue par les citoyens en les organisations gouvernementales (Grimmelikhuijsen et Knies, 2017).

Au niveau de la justice, Gonzalez Martinez (2001) fait référence à une confiance pratique, « produite séquentiellement de façon concertée et observable [...] où les acteurs agissent en se laissant entraîner par la dynamique d'un cours d'action transparent ». Elle est identifiable dans les auditions judiciaires. Pour Simmel, sociologue précurseur de l'étude de la confiance, elle est « l'une des forces de synthèse les plus importantes au sein de la société » (Simmel, 1999 cité par Quéré, 2001). La confiance contribue à l'efficacité des échanges sociaux et à la résolution des problèmes communautaires (Jarrett et al., 2005). Elle repose sur une base cognitive et expérientielle (Quéré, 2001). Elle permet de pallier l'absence d'information ou de contrôle, en se référant notamment à la fiabilité potentielle d'autrui (Quéré, 2001). Le sociologue Luhmann associe la confiance à un mécanisme de réduction de la complexité, en plaçant

⁵⁴ La question relative à la situation-problème systématiquement posée à tous les jeunes est la suivante : *Tu as un membre de ta famille au téléphone et l'appel ne se passe pas bien, tu retournes en chambre et tu rumines, tu te sens mal... Te tournes-tu vers l'adulte ?* (voir annexe n°4, page 44).

⁵⁵ Son côté pile renvoie au contrôle de la fiabilité des personnes et des organisations, alors que son côté face se rapporte à l'incertitude débouchant sur l'espérance et le risque.

le risque au centre de sa conception (Quéré, 2001). La confiance ne répond pas systématiquement d'une volonté d'engagement individuel, mais parfois d'une attitude spontanée adoptée dans le quotidien (Quéré, 2001). Ce constat renvoie à la croyance collective, importante dans toute société démocratique, mais aussi à la distinction de Luhmann (2001) entre confiance assurée⁵⁶ (*confidence*) et décidée⁵⁷ (*trust*).

7.1.1. La confiance intergroupe

La confiance intergroupe est définie comme « *une attente positive concernant les intentions et le comportement, et donc la confiance d'un groupe extérieur [exogroupe] envers un groupe intérieur [endogroupe]* »⁵⁸ (Turner et al., 2010). Rotenberg et ses associés (1995 cités par Turner et al., 2010) lui attribuent trois caractéristiques essentielles : la fiabilité⁵⁹, l'émotivité⁶⁰ et l'honnêteté⁶¹ (valables aussi pour la confiance interpersonnelle). Une confiance intergroupe alimente la vision « nous/eux », plutôt susceptible de déboucher sur un climat de groupe répressif (Ahonen et Degner, 2012).

7.1.2. La confiance interpersonnelle

Selon le mouvement de la psychologie positive, la confiance est un « *marqueur étroit de relations interpersonnelles* »⁶² (Carlo et al., 2010). La psychologie contemporaine atteste de son caractère essentiel pour le fonctionnement psychosocial et le bien-être de l'individu (Rotenberg, 2010; Rotenberg et al., 2005). Pour Roth-Herbst et ses collaborateurs (2008), la confiance est directement liée aux cinq éléments qui participent au développement psychologique et émotionnel positif des jeunes (Rotenberg et al., 2005). Ces auteurs soutiennent le besoin d'honnêteté, de fiabilité et de bienveillance. Selon les théoriciens de l'attachement, même si la confiance est importante tout au long de la vie, elle joue un rôle dans les relations avec les parents et les pairs, depuis la naissance jusqu'à l'adolescence (Rotenberg, 2010). La qualité de la relation d'un enfant avec ses soignants affecte ses croyances sur la fiabilité des autres et ainsi, impacte sa capacité à tisser des relations prospères (Turner et al., 2010). Selon Martin et ses collègues (2018), la confiance influence la participation des jeunes au sein du foyer familial.

Rotter (1967 cité par Randall et al., 2010) définit la confiance interpersonnelle comme « *l'attente d'un individu ou d'un groupe qu'il peut se fier à la parole, à la promesse ou à la déclaration écrite d'un autre individu* »⁶³. Sur base de la définition de Hardin⁶⁴, Quéré (2001) met en exergue les paramètres essentiels de cette notion : des attentes favorables quant aux intentions ou actions d'un tiers, le caractère incertain qui s'y attache suite à une évaluation de la fiabilité et de la loyauté, ainsi que la position de vulnérabilité et d'honorabilité dans lesquelles se situent les protagonistes (Griffith et Larson, 2015).

L'établissement d'une nouvelle relation et son maintien reposent en partie sur la confiance. Randall et ses collaborateurs (2010) affirment que le déclin d'une relation résulte soit d'un manque de confiance, soit d'une trahison. La confiance interpersonnelle favorise une meilleure acceptation des soins et de l'influence d'autrui, via un processus actif (Griffith et Larson, 2015).

Turner et ses collègues (2010) soulignent l'importance de la confiance en soi dans le développement d'une relation interpersonnelle. En effet, selon Quéré (2001), la confiance est une « *attitude d'assurance vis-à-vis de soi, des autres et du monde* ».

⁵⁶ La confiance assurée relève plutôt de la confiance tranquille, dans laquelle les attentes présentent une probabilité élevée d'être comblées (Luhmann, 2001).

⁵⁷ La confiance décidée repose sur un engagement préalable face à une situation à risque (Luhmann, 2001).

⁵⁸ Traduction de l'anglais : « *a positive expectation about the intentions and behavior, and thus trust, of an outgroup towards the ingroup* » (Turner et al., 2010).

⁵⁹ La fiabilité correspond au respect par l'exogroupe des promesses qui ont été faites à l'endogroupe (Turner et al., 2010).

⁶⁰ L'émotivité renvoie à la perception de l'endogroupe à l'égard de l'exogroupe que ce dernier ne lui porte pas préjudice (Turner et al., 2010).

⁶¹ L'honnêteté consiste en la perception de l'endogroupe par rapport à l'exogroupe quant à la véracité des propos et les comportements bienveillants (Turner et al., 2010).

⁶² Traduction de l'anglais : « *markers of close interpersonal relationships* » (Carlo et al., 2010).

⁶³ Traduction de l'anglais : « *an expectancy held by an individual or group that the word, promise, or written statement of another individual or group can be relied upon* » (Rotter, 1967 cité par Randall et al., 2010).

⁶⁴ A fait confiance à B concernant X ou A fait confiance à B pour faire Y (Hardin, 1999 cité par Quéré, 2001).

D'un point de vue méthodologique, Rotenberg (2010) dresse le constat de la difficulté de conceptualiser et d'évaluer la confiance interpersonnelle, même si Quéré (2001) précise qu'elle est souvent utilisée « *comme paradigme pour l'analyse générale de la confiance* ».

7.1.2.1. *L'alliance thérapeutique et l'alliance de travail*

Selon Bordin (1979 cité par Roest et al., 2016), l'alliance thérapeutique renvoie à la relation entre l'accompagné et l'intervenant, l'accord sur les objectifs et la collaboration sur les tâches. Au-delà d'une collaboration, Bioy et Bachelart (2010) nous parlent d'un partenariat. Mathys (sous presse) associe les intervenants d'une institution à « *des agents de socialisation puissants* ». L'alliance est d'ailleurs reprise au sein du principe de réceptivité du modèle RBR (Mathys, 2017). Levrouw et ses associés (2018) considèrent la relation entre les adolescents et l'équipe éducative comme l'une des caractéristiques les plus importantes du climat de groupe. Harder (2018) souligne qu'une alliance thérapeutique peut être plus difficile à développer avec un public judiciairisé. Les éléments clés de l'adulte, en termes d'alliance thérapeutique positive, sont l'empathie, la flexibilité, l'honnêteté, le respect, l'impartialité et la transparence (Harder, 2018; Griffith et Larson, 2015). L'alliance thérapeutique est influencée par les interactions positives entre les membres du personnel, l'unanimité sur les objectifs et les modalités de la prise en charge, ainsi qu'un roulement faible (Roest et al., 2016) et la constance de l'horaire et des règles (Mathys, 2017). Elle se trouve toutefois entravée par l'abondance de mesures répressives (Mathys, 2017). Chez Griffith et Larson (2015), elle se répercute positivement sur les relations futures, en outillant les jeunes par des apprentissages actifs. Selon ces auteurs, l'alliance thérapeutique permet de contrebalancer une méfiance initiale.

Florsheim et ses associés (2000 cités par Harder, 2011) parlent d'une alliance de travail (*working alliance*). Selon ces auteurs, elle rejoint l'alliance thérapeutique mais inclut le degré de confiance mutuelle et d'acceptation, en ciblant la relation entre un jeune et le membre du personnel principalement responsable de son accompagnement. Son développement contribue à diminuer la récidive.

7.2. Comment comprendre ?

Dans cette rubrique, la confiance a parfois été directement mise en lien avec l'alliance thérapeutique. Cependant, gardons à l'esprit que l'alliance thérapeutique ne constitue qu'une facette de la confiance, que nous avons choisie comme dénominateur commun pour cette étude. Les hypothèses et les implications suggérées sont applicables pour les unités d'évaluation et d'orientation de Saint-Hubert ; son public et ses caractéristiques constituent notre population et cadre de référence.

7.2.1. *Le rôle des travailleurs de groupe : l'éducateur(trice) référent(e) comme point d'accroche*

Geenen (2017) affirme que les jeunes judiciairisés en milieu résidentiel ont une volonté générale d'aller à la rencontre des travailleurs de groupe, alors que Quéré (2001) souligne qu'il est difficile de faire confiance à quelqu'un dont on ne connaît rien (Denis et Seron, 2011). Ainsi, nous voyons apparaître la confiance catégorielle ; où accorder sa confiance à quelqu'un repose sur son appartenance à un groupe ou une catégorie, reconnu pour faire preuve de fiabilité et de loyauté. La confiance se fonde sur la non-déception des attentes valablement formulées. Dès lors, les perceptions des jeunes concernant les intervenants apparaissent cruciales.

Concernant nos résultats, ils décrivent la tendance pour les jeunes non-confiants à prioriser la relation avec leurs pairs, alors que les adolescents confiants semblent préférer le contact de l'équipe éducative. Cette observation peut s'expliquer par une confiance qui semble plus faible chez les premiers que chez les seconds. De plus, les mineurs confiants déclarent des perceptions d'insécurité et de victimisations (physique, verbale et relationnelle) plus fortes que leurs homologues non-confiants. Les perceptions des jeunes relatives aux intervenants apparaissent plus à stimuler chez nos jeunes non-confiants, et leur supervision à renforcer, afin de rassurer nos adolescents confiants à l'égard de leurs pairs.

Dans la recherche de Van den Berg (2000 cité par Harder, 2011), les relations entre les jeunes et les professionnels se retrouvent davantage guidées par les styles personnels des intervenants, que par des méthodologies particulières. Cette observation pourrait expliquer les préférences mentionnées dans nos

deux sous-groupes pour certains adultes. Nous rejoignons les suggestions de Harder (2011), qui relève l'importance pour les intervenants d'être davantage conscients de leurs styles et limites personnels, et de bénéficier d'un soutien méthodologique en ce sens. Ce soutien pourrait porter sur l'outillage des travailleurs de groupe concernant les composantes essentielles de l'alliance thérapeutique (Griffith et Larson, 2015). Individualisation et balises communes dans la relation aux jeunes, apparaissent comme le moteur de cette alliance (Geenen, 2017). À titre d'exemple, au niveau d'une pratique commune, certains jeunes confiants stipulent l'importance de la clarté des agissements. Cet indicateur de la confiance rejoint l'honnêteté et la transparence, identifiées par Harder (2018) comme facteurs clés de l'alliance thérapeutique. Palareti et Berti (2009) ont démontré que les routines relationnelles participent à la rencontre et à la communication entre le personnel et les adolescents. Ce constat fait écho à l'initiation du contact par l'autre, comme indicateur de la confiance chez les jeunes non-confiants.

La préférence exprimée par certains jeunes confiants et non-confiants pour leur éducateur(trice) référent(e) rencontre les observations de Schuengel (2002 cité par Harder, 2011), selon lesquelles il existe un lien affectif entre les adolescents et leur mentor.

Même si Florsheim et ses collègues (2000) énoncent que les jeunes développent une somme complexe d'alliances, la modalité actuelle de la référence nous semble appropriée pour stimuler l'alliance thérapeutique. Comme l'expose la littérature, nous émettons l'hypothèse qu'elle se répercutera positivement sur la perception du climat de groupe et la motivation au traitement des adolescents.

7.2.2. Les interférences dans l'alliance thérapeutique

Selon Quéré (2001), se fier à quelqu'un n'exige aucune confiance. Cette observation peut expliquer les raisons pour lesquelles certains jeunes non-confiants se tournent vers l'adulte en situation-problème.

Comme dans l'étude de Palareti et Berti (2009), nous pouvons identifier une « *communication sélective* » chez la plupart des jeunes non-confiants. Ils semblent préférer ne pas partager leurs pensées et leurs sentiments avec les intervenants. Holmqvist et ses collègues (2007 cités par Harder, 2011) notent l'attrait des adolescents pour des intervenants qui se concentrent sur les tâches. La tendance de certains jeunes à ne pas se tourner vers un adulte lors d'une situation-problème donnée peut s'expliquer par le caractère affectif de l'exemple proposé (annexe n°4, page 44). Griffith et Larson (2015) ont identifié la confiance comme le tremplin qui permet de percevoir l'adulte comme une ressource face à des difficultés personnelles. Ainsi, se concentrer préalablement sur les tâches pourrait déboucher sur un lien collaboratif, permettant d'ouvrir la porte à des échanges d'ordre affectif. Nous formulons l'hypothèse que cette approche contribuera à remédier en partie à l'internalisation chez les jeunes non-confiants.

Selon Florsheim et ses collaborateurs (2000), le groupe de pairs peut interférer dans le développement de l'alliance thérapeutique avec les adultes, via la transmission par les pairs (Mathys, sous presse). Cette observation converge dans le sens de nos résultats, les jeunes non-confiants priorisant la relation avec leurs pairs, plutôt que les contacts avec l'équipe éducative. Il s'agit donc d'un facteur sensible dans la prise en charge quotidienne. Il apparaît possible d'y remédier par la supervision, voire l'implication, des travailleurs de groupe dans les échanges entre les adolescents.

La recherche de Colson et ses associés (1991 cités par Harder, 2011) a démontré que les adolescents perçus par les intervenants comme peu motivés au traitement, rencontraient des difficultés à tisser une alliance thérapeutique avec eux. Nos résultats rejoignent ce constat : le sous-groupe non-confiant présente une motivation au traitement plus faible et une perception moins bonne de leurs relations avec l'équipe éducative, que le sous-échantillon confiant. Soyons prudents car il reste indispensable de distinguer la motivation du jeune perçue par les intervenants et la perception qu'en a le jeune lui-même, qui peuvent présenter des écarts variables. Toutefois, l'importance du transfert et du contre-transfert relatifs à la perception de la motivation, constitue un paramètre à maîtriser dans l'accompagnement résidentiel.

Pour Auty et Liebling (2020), une perception plutôt négative sur le climat de groupe laisse apparaître des niveaux plus faibles de confiance. Le sous-groupe non-confiant perçoit moins positivement que son homologue confiant, le climat qui prévaut dans son unité.

Même si l'observation d'un comportement fréquent antérieur ne garantit pas une attitude similaire dans le futur (Quéré, 2001), selon Rotenberg et ses associés (2005), à partir de l'adolescence, les individus cherchent spontanément à déduire les dispositions d'autrui, « *en vue de développer une base cohérente et comparative* »⁶⁵ (Rotenberg et al., 2005; Griffith et Larson, 2015). Ce constat fait écho au caractère autorégulé, autoréflexif et proactif de l'individu, qui lui permet d'adapter ses comportements, ses affects et ses projets (Bandura, 1991; van der Helm et al., 2018). Pour Jarrett et ses collègues (2005), les relations entre les adultes et les jeunes dans la communauté sont entravées par des croyances et des attitudes négatives, celles des premiers alimentant celles des seconds. Ces auteurs parlent d'un « *fossé culturel* » (*current cultural*). Ainsi, déconstruire les mythes afférant la relation adulte – adolescent et asseoir le respect mutuel, contribueraient à diminuer la méfiance des adolescents à l'égard des adultes (Jarrett et al., 2005). Ce respect peut être mis en lien avec l'attitude correcte et détendue comme indicateur de la confiance, partagé par nos deux sous-échantillons.

7.2.2.1. Le caractère dynamique de l'alliance thérapeutique

Schuengel (2002 cité par Harder, 2011) a observé que l'alliance entre les intervenants et les adolescents grandit au fil du temps (Hoffnung Assouline et Attar-Schwartz, 2020). Ce constat correspond aux propos de certains jeunes non-confiants, qui soulignent un besoin de temps. Même si leur recherche se situe dans la communauté, Jarrett et ses collaborateurs (2005) affirment que les relations entre les adultes et les adolescents se développent progressivement et par étapes. Les conclusions de Florsheim et ses associés (2000) nous invitent à rester vigilants. Le développement de l'alliance relève d'un processus bidirectionnel. Il apparaît important de suivre son évolution ; une alliance forte initiale pouvant déperir ou une alliance faible grimpant en positivité. Il ne s'agit pas uniquement de concentrer les efforts du personnel pour stimuler des alliances initiales faibles, mais d'agir pour conserver des alliances fortes.

7.2.3. La trahison

Le regret d'avoir accordé sa confiance appelle un regard rétrospectif, qui influencera les relations ultérieures (Quéré, 2001). Dans nos deux sous-groupes, la trahison apparaît comme un facteur commun, qui entrave la confiance avec l'adulte. Les intervenants se doivent de composer à partir de ce paramètre et d'être prudents à ne pas contribuer à ce sentiment de trahison, élément principal du déclin d'une relation (Randall et al., 2010). L'alliance thérapeutique développée auprès d'un adulte, dans l'enceinte de l'I.P.P.J., facilitera la volonté du jeune d'accorder sa confiance ultérieurement. Nous émettons l'hypothèse que cette démarche se répercutera positivement sur une multitude de facteurs périphériques, liés à l'efficacité de la prise en charge.

7.2.4. Le secret professionnel partagé : le rapport au magistrat

Le secret professionnel partagé et l'existence d'un rapport destiné au magistrat semblent constituer un frein chez les jeunes non-confiants. Il s'inscrit à contre-courant de la confidentialité des propos soulignée par ce sous-groupe, comme un indicateur pour accorder sa confiance. Ces mineurs apparaissent s'insérer dans une confiance pratique (Martinez Gonzalez, 2001), mais qui devrait évoluer vers l'alliance thérapeutique. Stimuler la motivation au traitement pour parvenir à une motivation intrinsèque pourrait permettre de déboucher sur cette alliance, les liens entre ces deux notions ayant été démontrés dans plusieurs études (Roest et al., 2016; Heynen et al., 2017; Stasch et al., 2018). Mettre l'accent sur les forces des adolescents durant la prise en charge résidentielle, peut favoriser cette motivation ; les mineurs apparaissent plus réceptifs à l'attention portée à leurs besoins non-criminogènes (Corneille et Devillers, 2017) et à leurs ressources (Barton et Mackin, 2012). Dans ce contexte, les notions d'empowerment et de disposition au traitement du GLM prennent tout leur sens, stimulant la motivation au traitement. Dans ce même ordre d'idées, pour Stasch et ses collaborateurs (2018), une perception positive du climat de groupe serait liée à moins de résistance au traitement. Au travers de nos deux sous-échantillons, nous remarquons qu'une meilleure perception du climat de groupe tend vers une motivation au traitement plus élevée. Selon Barton et Mackin (2012), cette prise en considération des

⁶⁵ Traduction de l'anglais : « *develop a coherent and comparative basis* » (Rotenberg et al., 2005).

ressources des jeunes accentuera la perception positive du climat de groupe, qui aurait tendance à diminuer la récidive⁶⁶. La boucle est ainsi bouclée. L'outil ERIFORE utilisé dans les unités d'évaluation et d'orientation, combinant risques, besoins et forces, s'avère pertinent avec un public d'adolescents.

Quéré (2001) précise que le refus d'accorder sa confiance repose notamment sur la crainte qu'un préjudice en découle. Griffith et Larson (2015) confirment cette vision. Nous faisons le lien entre cette observation et le frein que constitue le rapport d'évaluation et d'orientation, chez les jeunes non-confiants. À l'effigie du panoptique de Bentham, qui induit un état conscient et permanent de visibilité, ce rapport est envisagé par ces jeunes comme l'outil d'information du juge, où tout ce qu'ils disent est susceptible de faire l'objet d'un partage avec celui-ci. La clarté sur les agissements (confiants) et la confidentialité des propos (non-confiants), indicateurs de la confiance identifiés dans notre étude, pourraient se rassembler autour de la fiabilité des travailleurs de groupe, reconnue par plusieurs auteurs comme un des facteurs les plus importants de l'alliance thérapeutique (Harder, 2011; Roest et al., 2016). En ce sens, accentuer la fiabilité perçue et effective des intervenants apparaît indispensable.

Nous pensons que les deux propositions formulées dans cette section peuvent se combiner aisément.

7.2.5. L'implication de la famille : un pouvoir médiateur

Plusieurs jeunes non-confiants expriment la difficulté d'accorder leur confiance, exception faite pour certains membres de leur famille. L'implication de ceux-ci apparaît intéressante afin d'initier ou de médier la relation aux travailleurs de groupe (Hoffnung Assouline et Attar-Schwartz, 2020). Pourtant, Harder (2011) constate que les familles sont relativement peu mobilisées dans l'accompagnement résidentiel. La plupart des intervenants considèrent l'impuissance des parents comme un obstacle à l'orientation des mineurs (Harder, 2011). Néanmoins, les prises en charge qui impliquent les parents induisent des résultats positifs au niveau du comportement du jeune (Harder, 2011). Nous formulons l'hypothèse que cette implication influencera positivement l'alliance thérapeutique avec les éducateurs, qui stimulera une perception plus favorable des relations avec l'équipe éducative, et une motivation intrinsèque chez le jeune. Nous rappelons qu'Harder (2011) a constaté qu'une relation positive avec les travailleurs de groupe était associée à une meilleure motivation au traitement.

7.2.6. L'implication des jeunes dans la vie de la section

L'implication des jeunes dans la vie de la section est l'échelle la moins bien perçue, tant chez les confiants que les non-confiants. Même si leur recherche a été menée auprès d'un public féminin, ce résultat correspond à celui de Mathys et ses collaborateurs (2013). La perception d'un manque d'implication peut faire écho à un déséquilibre démesuré des pouvoirs entre les intervenants et les adolescents, qui alimente un sentiment de répression (de Valk et al., 2019). De plus, impliquer les jeunes dans le processus décisionnel leur permet d'envisager des avantages à plus long terme, autres que ceux d'obtenir ou de perdre quelque chose (Mathys, sous presse). Mathys (2017) relie le manque d'opportunités des mineurs à provoquer des changements à une motivation au traitement plus faible. Il apparaît ainsi nécessaire d'accentuer les possibilités d'implication des jeunes, mais aussi de conscientiser les intervenants sur cette dimension. Le personnel semble surévaluer les occasions des adolescents à donner leurs opinions sur les règles et le fonctionnement (Maume et al., 1997). La prise de décision partagée pourrait constituer une technique efficace (de Valk et al., 2019). Pour le sous-groupe non-confiant, le constat de Martin et ses collègues (2018) qui unit la confiance à la possibilité de participer au sein du foyer, peut s'appliquer par analogie au milieu institutionnel. Ainsi, nous imaginons que stimuler l'alliance thérapeutique pourrait déboucher sur une meilleure perception d'implication dans la vie de la section. Elle pourrait influencer la motivation au traitement, qui atténuerait la récidive (Mathys, 2017).

⁶⁶ Les auteurs mentionnent que cette observation doit faire l'objet de certaines précautions car cette causalité n'est pas statistiquement significative (Barton et Mackin, 2012).

7.2.7. Les attitudes de soutien de l'équipe éducative

Nos résultats laissent transparaître, au sein de nos deux sous-échantillons, des scores plus élevés sur l'échelle des attitudes valorisantes des éducateurs, que sur celle relative aux attitudes de soutien. Promouvoir davantage la disponibilité et la réceptivité des travailleurs de groupe, et conserver l'intensité des pratiques d'encouragement, semblent pertinents. Cette proposition s'inscrit en parallèle d'un des indicateurs de la confiance, décrit par nos deux sous-groupes : le comportement d'écoute et d'intérêt. L'importance de cette perception de disponibilité a été stipulée dans l'étude qualitative de Griffith et Larson (2015). D'après Luhmann (2001), la confiance décidée est indispensable pour stimuler des attitudes de soutien dans des situations de doute ou de risque. Inversement, le soutien et les encouragements favorisent l'alliance thérapeutique⁶⁷ (Jarrett et al., 2005). Cette alliance et les attitudes de soutien semblent s'influencer mutuellement. Administrer le questionnaire sur la disponibilité psychologique et la confiance en l'adulte (*Psychological Availability and Reliance on Adult questionnaire*) permettrait d'identifier les facteurs à stimuler en termes de disponibilité (Harder, 2011).

7.2.8. Le sentiment de justice

La tendance plutôt modérée pour la perception du sentiment de justice des adolescents non-confiants peut se comprendre à la lueur de la recherche qualitative de Rauktis et ses collaborateurs (2011, cités par Mathys et al., 2016), qui relie le manque d'un lien affectif positif avec le personnel éducatif à une plus grande tendance à percevoir les règles comme incohérentes et injustes. Pour Beijersbergen et ses associés (2015 cités par Auty et Liebling, 2020), même si leur recherche porte sur des adultes incarcérés, cette perception augmenterait la récidive. D'après ces auteurs, leur observation pourrait être contrebalancée par un sentiment d'équité plus fort ; ce que l'on peut identifier dans nos résultats. Améliorer l'alliance thérapeutique pourrait influencer favorablement cette perception de justice.

7.2.9. Réflexions sur le profil à risque de récidive

Notre recherche a permis de mettre en exergue qu'un même niveau à risque de récidive renferme des caractéristiques individuelles particulières, ainsi qu'une alliance thérapeutique, une motivation au traitement et une perception du climat de groupe, variables. Les profils à risque de récidive apparaissent moins homogènes qu'attendus par certains auteurs et acteurs de la justice pour mineurs. Il est nécessaire d'y porter un regard nuancé plutôt que rigide. Pour Harder (2011), il est essentiel de prendre en considération les besoins criminogènes, mais aussi les facteurs de réceptivité spécifiques. De Valk et ses associés (2019) précisent que les adolescents eux-mêmes relèvent cette nécessité.

Nous remarquons que ce sont les adolescents confiants, qui indiquent des tendances plutôt positives sur la perception du climat de groupe et la motivation au traitement, qui se rassemblent davantage dans les niveaux à risque de récidive modérés et élevés. Or, ces paramètres sont censés réduire la récidive. Il nous apparaît judicieux de distinguer la récidive effective de la récidive attendue, qui reste une prédiction incertaine. Ces facteurs non-programmés du principe de réceptivité du modèle RBR pourraient avoir un effet positif différé dans le temps, plutôt qu'immédiat. La désistance est un processus dynamique, frappé d'une temporalité fluctuante. Nous observons que les adolescents confiants présentent des antécédents de placement nombreux et diversifiés. Nous pensons que leurs expériences précédentes en institution ont contribué à stimuler positivement les paramètres dont traite notre étude. Nous émettons l'hypothèse que ces derniers ont commencé à sortir leurs effets positifs, mais ne se font pas encore ressentir sur la prédiction de la récidive. Nous formulons aussi l'idée que l'intégration des forces dans l'évaluation des jeunes permettra de nuancer ce profil, et ainsi de valoriser les prémisses des changements déjà engagés. Notons que le terme récidive renferme des infractions de gravité variable. Les tendances dégagées par notre recherche appuient l'importance de ces facteurs non-programmés, mais ne leur attribue pas l'exclusivité pour diminuer la récidive (Stasch et al., 2018).

7.2.10. L'alliance thérapeutique : une porte d'entrée pertinente mais...

L'alliance thérapeutique est une porte d'entrée mais elle ne permet pas d'expliquer l'ensemble de nos résultats. Elle ne permet pas de comprendre certaines moyennes élevées, comme les items 8 (*j'apprends*

⁶⁷ Leur constat à un niveau macro est transposable à un niveau micro, comme un établissement de placement.

à travailler à mon avenir ici ; M = 2,91) et 9 (*je pense à mon comportement* ; M = 2,91) de l'ATMQ, ou encore l'échelle de clarté des règles du QCGCR.

7.3. Limites et forces

De manière à briser le mythe d'une population de mineurs délinquants invisibles (Schubert et al., 2012), cette étude a le mérite d'aller à la rencontre des jeunes, en sondant leurs perceptions. Elle s'ajoute au corpus limité des recherches qui s'attardent au climat social en tant que variable facilitant l'évaluation. Elle contribue à porter à la conscience des intervenants, les caractéristiques révélatrices d'un climat de groupe positif.

Notre analyse met l'accent sur l'importance de mesurer la motivation au traitement des mineurs admis dans les I.P.P.J., en proposant un outil standardisé qui permet une investigation simple et rapide (Heynen et al., 2017a). L'ATMQ est ainsi adapté à des placements de courte durée.

Avec Stasch et ses collègues (2018) qui proposent d'autres mesures et conceptualisations que les nôtres, notre étude est une des seules à décrire les perceptions du climat social en combinaison avec la motivation au traitement, ainsi que leurs tendances simultanées sur le profil à risque de récidive des mineurs. Plus nombreuses sont les études qui s'attardent à la récidive réelle, avec des définitions disparates de cette notion (voir Schubert et al., 2012).

Nous soulignons le biais potentiel lié à la désirabilité sociale⁶⁸ ; même si l'ATMQ semble y être insensible (van der Helm et al., 2013).

L'outil ERIFORE, qui contribue à une vision unifiée du jeune en combinant problématiques, forces et facteurs de réceptivité, n'a pu être approché dans sa version intégrant formellement les forces. Ce constat constitue un écueil à notre analyse car une partie de l'évaluation, qui participe au niveau de risque de récidive, n'a pu être prise en compte.

Notre recherche repose sur les compétences linguistiques qui constituent un frein à la participation d'un certain nombre d'adolescents. Cela favorise un biais de surreprésentation des jeunes aux capacités langagières plus élevées (de Valk et al., 2019). Précisons que l'utilisation de symboles pour la mesure de l'ATMQ a permis d'atténuer cet écueil.

Les participants d'une même section peuvent répondre plus similairement que les jeunes d'une autre unité, même s'il a été constaté une variation individuelle et non sectionnaire (van Ginneken et al., 2019). Les perceptions individuelles du climat social peuvent être influencées par l'humeur de l'instant des répondants et leur disposition plus générale à l'affectivité positive ou négative (van Ginneken et al., 2019). Le caractère dynamique du climat social renvoie à l'hypothèse que la perception des jeunes a pu varier au cours du placement (Mathys et al., 2016). Quant à la composante évolutive de la confiance, elle n'a pu être démontrée adéquatement en dichotomisant l'échantillon en seulement deux sous-groupes. Il aurait été préférable de créer des sous-échantillons intermédiaires entre les adolescents *confiants* et les *non-confiants*.

Avec la méthode qualitative, le chercheur « *construit activement la collecte, la sélection et l'interprétation des données* »⁶⁹ (de Valk et al., 2019). C'est pourquoi, une attitude réflexive et critique a été promotionnée dans cette recherche. Un seul chercheur a codé les données, ainsi nous ne pouvons pas parler de fidélité inter-juge. Afin d'accentuer la validité interne, la triangulation des sources et des méthodes via les feedbacks des sujets, serait pertinente dans les futures recherches (Drapeau, 2004).

La petite taille de l'échantillon constitue un obstacle à la généralisation des résultats. Elle peut induire la sous-représentation ou la sur-représentation de certains sous-groupes particuliers (van der Helm et al., 2018). Elle ne permet pas non plus de réaliser des analyses multi-groupes. La priorité accordée à la modalité ouverte sur le mode fermé, sur la base du pré-test, constitue une atteinte aux qualités

⁶⁸ « *La tendance d'une personne à vouloir se présenter à autrui sous un jour favorable* » (Grégoire et Mathys, 2018).

⁶⁹ Traduction de l'anglais : « *actively constructs the collection, selection and interpretation of data* » (de Valk et al., 2019).

psychométriques des questionnaires standardisés (Durand et Blais, 2016). Les items de l'ATMQ ont été traduits en français par le chercheur lui-même⁷⁰.

7.4. Implications futures

Impliquer les jeunes dans le débat lié aux suggestions d'amélioration est essentiel (Levrouw et al., 2018). Notre analyse pourrait être répliquée auprès d'un plus grand échantillon, en intégrant formellement les forces des mineurs. Une population féminine pourrait aussi être ciblée (I.P.P.J. de Saint-Servais).

Des observations du climat social comme outil de récolte pourrait venir compléter notre méthodologie. Des analyses de corrélation de Pearson et la modélisation d'équations structurelles permettraient d'examiner les associations entre les différents concepts étudiés.

Une étude longitudinale, qui permette de tisser des liens entre les perceptions des jeunes du climat de groupe et leur réintégration ultérieure dans la société, pourrait s'avérer intéressante. Le climat social et la motivation au traitement ne seraient plus reliés au profil à risque de récurrence mais bien à la désistance. Vu l'importance des caractéristiques sexospécifiques (Hoffnung Assouline et Attar-Schwartz, 2020), il pourrait s'avérer pertinent de tester la validité du QCGCR auprès d'une population masculine, qui permettrait de réaliser les ajustements nécessaires (Mathys et al., 2013). Cet outil de mesure pourrait comprendre une question ouverte basée sur les forces comme chez Auty et Liebling (2020) : « A quoi ressemble une bonne journée dans cet établissement ? ».

Suggérés par Mathys et ses collaboratrices (2016) ainsi que Levrouw et ses associés (2018), il serait judicieux de combiner plusieurs sources d'information. Les travailleurs sociaux pourraient être intégrés à l'analyse du climat social (Maume et al., 1997). Plusieurs études ont démontré que la quantité des tâches administratives et la gestion managériale qui incombent aux éducateurs, pouvaient influencer négativement le climat de groupe (Levrouw et al., 2018).

Au regard des liens établis par l'échantillon entre la confiance et la dimension du « bon éducateur », une analyse conjointe de ces deux notions pourrait conduire à une compréhension plus complète du phénomène. Le questionnaire sur la disponibilité psychologique et la confiance en l'adulte (*Psychological Availability and Reliance on Adult questionnaire* – PARA) de Schuengel et Zegers (2003 cités par Harder, 2011) évalue la relation entre l'adulte et l'adolescent en établissement résidentiel. Cet outil nous apparaît particulièrement intéressant car, en disposant de deux versions, il investigate les perceptions tant chez l'intervenant que l'adolescent. De plus, une de ses échelles approche la confiance en l'adulte, mais cherche aussi à analyser si le jeune consulte son mentor lorsqu'il est confronté à un besoin d'aide ou de soutien. Le Working Alliance Inventory (WAI) de Horvath et Greenberg (Florsheim et al., 2000), qui mesure l'alliance de travail, pourrait aussi être pertinent. D'après Florsheim et ses collègues (2000), il est davantage utile d'examiner le développement de la relation, ce qui exigerait d'administrer le questionnaire à plusieurs moments.

Au travers de nos données qualitatives non-illustrées dans nos résultats et de la littérature scientifique, des liens sont apparus entre la confiance et le sentiment de sécurité, qu'ils pourraient être intéressants d'approfondir (Griffith et Larson, 2015; Mathys et al., 2016).

8. Conclusion

Notre recherche visait à décrire la perception du climat de groupe et la motivation au traitement, chez des mineurs judiciairisés et hébergés dans les unités d'évaluation et d'orientation de la Fédération Wallonie-Bruxelles, et à en explorer les tendances en lien avec le profil à risque de récurrence et les composantes s'y afférant. Au-delà de nos questionnaires standardisés et de nos analyses des rapports d'évaluation et d'orientation, nous avons choisi, au travers de nos données qualitatives, de mettre le focus sur la notion de la confiance, recentrée autour de l'alliance thérapeutique. Notre échantillon s'est

⁷⁰ Actuellement, aucune étude n'a porté sur la validité de construction de la version francophone traduite de l'ATMQ au moyen d'une analyse factorielle confirmatoire.

ainsi vu dichotomisé en deux sous-groupes : les *confiants* et les *non-confiants*. L'ensemble de nos observations se sont articulées autour de cette distinction.

Globalement, les adolescents confiants décrivent une meilleure perception du climat de groupe et une plus forte motivation au traitement, que leurs homologues non-confiants. Certains jeunes de nos deux sous-groupes se rejoignent dans des profils à risque de récurrence de même intensité, même si ceux-ci renferment des composantes variables. Nos deux sous-échantillons ont souligné le rôle joué par la référence du travailleur de groupe et les expériences de trahison, mais aussi les attitudes de soutien de l'équipe éducative et l'implication dans la vie de l'unité, comme des échelles moins positivement perçues. Les non-confiants ont relevé que le secret professionnel partagé est un frein à accorder leur confiance. Plusieurs précisent ne faire confiance qu'à leur famille proche. Ces observations nous ont permis de dégager diverses implications plutôt appliquées, mais aussi de rapporter que les profils à risque de récurrence apparaissent plutôt hétérogènes.

Nous avons remarqué le caractère dynamique et évolutif des concepts portés à l'étude, ainsi que leurs capacités à s'influencer mutuellement. L'alliance thérapeutique pourrait améliorer la motivation au traitement et la perception du climat de groupe. Inversement, agir sur ces deux derniers paramètres contribuerait à stimuler cette alliance. Ces facteurs semblent s'exprimer sur la récurrence et son risque.

L'influence de l'environnement sur le développement des caractéristiques personnelles est plus forte au début de la vie (Wikström, 2007). Schubert et ses collègues (2012) précisent l'importance du climat qui prévaut dans les institutions au regard de la période développementale que constitue l'adolescence, le mineur développant son identité et ses compétences sociales et cognitives, en vue d'acquiescer un statut. Le climat de groupe est un facteur non-programmé du contexte de placement essentiel au niveau de l'intervention (McGuire, 2001; Andrews, 2011), mais qui apparaît aussi capital pour l'évaluation du risque de récurrence. Il influence toute une série de paramètres périphériques. Dès lors, les intervenants au sens large d'une I.P.P.J. doivent davantage favoriser un climat de groupe positif, plutôt que d'endosser la cape d'un justicier ou d'un garant d'une non-impunité. La déshumanisation du jeune ne promeut pas sa propre humanité (Mathys, 2021). Malgré des cohortes de jeunes changeantes, l'évaluation régulière de ce climat est indispensable. La Belgique devrait prendre exemple sur son voisin néerlandais, qui reconnaît le climat de groupe ouvert comme un des piliers des établissements pour mineurs judiciairisés (Heynen et al., 2017b). Dans cette continuité, l'évaluation de la motivation au traitement, notion dynamique⁷¹, devrait être considérée comme une évaluation standard (Harder, 2011), reflétant ainsi une ressource ou un obstacle dans la situation du jeune. Cette motivation participerait à déterminer le profil à risque de récurrence du mineur, mais pourrait surtout devenir un objectif de l'intervention (Harder et al., 2012). Pour ce faire, l'entretien motivationnel⁷² constituerait un outil intéressant (Harder, 2011). Il permettrait de dégager les paramètres attachés à la motivation intrinsèque de chaque jeune, plutôt que de faire reposer cette motivation sur les souhaits des intervenants (Harder, 2018). La motivation au traitement comme objectif répond à un des préceptes du Good Lives Model : la disposition au traitement (*treatment readiness*). Le questionnaire de degré d'aptitude au traitement (Casey et al. adapté en français par Corneille, 2011) est un instrument pertinent, plus étoffé que l'ATMQ, qui permet d'obtenir des scores par sous-échelles. La disposition au traitement s'inscrit plutôt en marge de l'évaluation actuelle au sein des I.P.P.J., qui relève davantage de la subjectivité voire du stigmatisation, que d'une objectivité plus formelle. Plutôt que de percevoir les jeunes peu motivés comme des « *clients difficiles* », il serait plus judicieux et humain de les considérer comme des « *clients qui nous*

⁷¹ En ce sens, la motivation au traitement peut tant s'intensifier, au cours du séjour, que s'atténuer (Harder et al., 2012).

⁷² L'entretien motivationnel se centre sur la personne et s'axe sur la collaboration. Miller et Rollnick (2012) la définissent comme « *un style de conversation collaboratif pour renforcer la motivation propre d'une personne et son engagement vers le changement* ». Son but est de favoriser la motivation au changement par l'exploration de l'ambivalence (dont la résistance est une manifestation), réaction normale au changement (Miller et Rollnick, 2012). « *L'entretien motivationnel n'est pas une façon de piéger les gens dans le changement : c'est le moyen de mobiliser leurs propres motivations et leurs propres capacités à changer* » (Miller et Rollnick, 2012).

challengent », envisageant ainsi le phénomène relationnel comme une co-construction (Loehlé, 2021). Dans cette optique, l'alliance thérapeutique constitue une porte d'entrée intéressante. Elle est ainsi tant un objectif de la prise en charge qu'une condition de celle-ci (Florsheim et al., 2000; Bergeron-Leclerc et al., 2019, page 129). L'implication de la famille comme facteur facilitant ouvre une perspective opportune, qui reste à développer sur le terrain. Stimuler le sentiment d'implication dans la vie de la section et les attitudes de soutien de l'équipe éducative constitue un enjeu prégnant.

Les apports offerts par le Good Lives Model pourraient transformer une motivation essentiellement externe au départ du RBR en une motivation interne, qui engendrerait une meilleure adhésion aux principes du premier modèle. L'investissement dans la prise en charge se verrait maximisé et le risque de récidive amoindri, mais surtout la voie de la désistance semblerait dégagée et indiquée. La question semble se poser pour un jeune qui récidive sous la forme d'un fait de faible gravité, à l'égard duquel la réaction habituelle serait la répression, alors qu'il pourrait déjà être engagé sur la voie de la désistance, notamment grâce aux effets positifs des facteurs non-programmés exposés ci-avant. De facto, selon nous, une récidive moins grave, moins variée ou moins chronique, pourrait traduire l'engagement sur le chemin de la désistance. La récidive serait ainsi la rechute dans un processus de désistement, qui devrait davantage faire l'objet d'un soutien renforcé que d'une réprimande.

9. Bibliographie

9.1. Articles scientifiques

- Ahonen, L. et Degner, J. (2012). Negative Peer Cultures in Juvenile Institutional Settings: Staff as Couch Coaches or Couch Slouches. *Journal of Offender Rehabilitation*, 51, 316 – 330.
<https://doi.org/10.1080/10509674.2012.683238>
- Andrews, D. A. (2011). The impact of nonprogrammatic factors on criminal-justice interventions. *Legal and Criminological Psychology*, 16 (1), 1 – 23.
<https://doi.org/10.1348/135532510X521485>
- Armstrong, G. S., Gover, A. R. et Mackenzie, D. L. (2000). Importation and Deprivation Explanations of Juveniles' Adjustment to Correctional Facilities. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 44 (4), 450 – 467.
<https://doi.org/10.1177/0306624X00444004>
- Assens, C. et Ensminger, J. (2015). Une typologie des écosystèmes d'affaires : de la confiance territoriale aux plateformes sur Internet. *Vie & sciences de l'entreprise*, 2 (2), 77 – 98.
<https://doi.org/10.3917/vse.200.0077>
- Auty, K. M. et Liebling, A. (2020). Exploring the Relationship between Prison Social Climate and Reoffending. *Justice Quarterly*, 37 (2), 358 – 381.
<https://doi.org/10.1080/07418825.2018.1538421>
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 248 – 287.
[https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Barton, W. H. et Mackin J. R. (2012). Towards a Strength-Based Juvenile Correctional Facility: Sustainability and Effects of an Institutional Transformation. *Journal of Offender Rehabilitation*, 51 (7), 435 – 452.
<https://doi.org/10.1080/105099674.2012.700688>
- Bioy, A. et Bachelart, M. (2010). L'alliance thérapeutique : historique, recherches et perspectives cliniques. *Perspectives Psy*, 4 (4), 317 – 326.
- Bouzon, A. (2001). Ulrich Beck, La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité, traduction de l'allemand par L. Bernardi. *Questions de communication*, 2, 521.
<https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.7281>
- Carlo, G., Randall, B., Rotenberg, K. et Armenta, B. (2010). A friend in need is a friend indeed: Exploring the relations among trust beliefs, prosocial tendencies, and friendships. In K. Rotenberg (Ed.), *Interpersonal Trust during Childhood and Adolescence*, Cambridge University, 270 – 294.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511750946.013>
- Corneille, S. et Devillers, B. (2017). Quand le *Good Lives Model* rencontre les travailleurs psychosociaux : une invitation à un changement de posture professionnelle. *Service social*, 63 (1), 12 – 28.
<https://doi.org/10.7202/1040027ar>
- de Decker, A., Lemmens, L., van der Helm, P., Bruckers, L., Molenberghs, G. et Tremmery, S. (2018). The Relation Between Aggression and the Living Group Climate in a Forensic Treatment Unit for Adolescents: A Pilot Study. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62 (7), 1821 – 1837.
<https://doi.org/10.1177/0306624X17712347>
- Denis, C. et Seron, C. (2011). Changer « à l'insu de son plein gré » ? Les défis de l'intervention sous mandat. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 1 (1), 47 – 65.
<https://doi.org/10.3917/ctf.046.0047>
- de Valk, S., Kuiper, C., van der Helm, G. H. P., Maas, A. J. J. A. et Stams, G. J. J. M. (2019). Repression in Residential Youth Care: A Qualitative Study Examining the Experiences of Adolescents in Open, Secure and Forensic Institutions. *Journal of Adolescent Research*, 34 (6), 757 – 782.
<https://doi.org/10.1177/0743558417719188>

- Dortier, J. (2015). Sur qui peut-on vraiment compter ?. *Sciences Humaines*, 6 (6), 1.
<https://doi.org/10.3917/sh.271.0001>
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10, 79 – 86.
<https://doi.org/10.1016/j.prps.2004.01.004>
- Eber, N. (2006). Conclusion. Dans Nicolas Eber (Ed.), *Le dilemme du prisonnier*, La Découverte, Paris, 110 – 111.
- Florsheim, P., Shotorbani, S., Guest-Warnick, G., Barratt, T. et Hwang, W-C. (2000). Role of the Working Alliance in the Treatment of Delinquent Boys in Community-Based Programs. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29 (1), 94 – 107.
https://doi.org/10.1207/S15374424jccp2901_10
- Geenen, M-J. (2017). A Tailored Approach for Incarcerated Boys: Q Study into the Needs of Incarcerated Boys in the Interaction with Group Workers in a Juvenile Correctional Institution. *Residential Treatment for Children and Youth*, 34 (3-4), 227 – 243.
<https://doi.org/10.1080/0886571X.2017.1370408>
- Gonzalez Martinez, E. Comment agir en confiance avec un partenaire dont on se méfie ?. *Réseaux*, 2001, 4 (4), 87 – 123.
- Grégoire et Mathys (2018). Jeunes délinquants, jeunes victimes ? La victimation des jeunes placés en institutions fermées. *Justice et Sécurité*, 13, 3 – 23.
<https://hdl.handle.net/2268/229120>
- Grimmelikhuijsen, S. et Knies, E. (2017). Validation d’une échelle de la confiance des citoyens dans les organisations gouvernementales. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 3 (3), 597 – 615.
<https://doi.org/10.3917/risa.833.0597>
- Harder, A. T. (2011). The downside up? A study of factors associated with a successful course of treatment for adolescents in secure residential care. *s.n.*, University of Groningen.
<https://research.rug.nl/en/publications/the-downside-up-a-study-of-factors-associated-with-a-successful-c>
- Harder, A. T., Knorth, E. J. et Kalverboer, M. E. (2012). Securing the Downside Up: Client and Care Factors Associated with Outcomes of Secure Residential Youth Care. *Child & youth care forum*, 41 (3), 259 – 176.
<https://doi.org/10.1007/s10566-011-9159-1>
- Harder, A. T. (2018). Residential care and cure: Achieving enduring behavior change with youth by using a self-determination, common factors and motivational interviewing approach. *Residential Group Care & Treatment*, 35 (4), 317 – 335.
<https://doi.org/10.1080/0886571X.2018.140006>
- Heynen, E. J., van der Helm, P. et Stams, G. J. (2017) (a). Treatment Motivation and Living Group Climate in German Youth Prison: A Validation of the German Adolescent Treatment Motivation Questionnaire. *Residential Treatment for Children & Youth*, 34 (1), 49 – 60.
<https://doi.org/10.1080/0886571X.2016.1251373>
- Heynen, E., van der Helm, P., Cima, M., Stams, G-J. et Korebrits, A. (2017) (b). The Relation Between Living Group Climate, Aggression, and Callous-Unemotional Traits in Delinquent Boys in Detention. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 61 (15), 1701 – 1718.
<https://doi.org/10.1177/0306624X16630543>
- Hoffnung Assouline, A. et Attar-Schwartz, S. (2020). Staff support and adolescent adjustment difficulties: The moderating role of length of stay in the residential care setting. *Children and Youth Services Review*, 10, 1 – 9.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104761>

- Jarrett, R. L., Sullivan, P. J. et Watkins, N. D. (2005). Developing social capital through participation in organized youth programs: Qualitative insights from three programs. *Journal of Community Psychology*, 33 (1), 41 – 55.
<https://doi.org/10.1002/jcop.20038>
- Levrouw, D., Roose, R., van der Helm, P., Strijbosch, E. et Vandeveld, S. (2018). Developing a positive living group climate in residential youth care: a single case study. *Child & family social work*, 23 (4), 709 – 716.
<https://doi.org/10.1111/cfs.12467>
- Loehlé, C. (2021). Tout ce qu'on aime !. *Actualités en analyse transactionnelle*, 2 (2), 1 – 2.
<https://doi.org/10.3917/aatc.174.0001>
- Lorenz, E. Confiance interorganisationnelle, intermédiaire et communautés de pratique. *Réseaux*, 2001, 4 (4), 63 – 85.
- Luhmann, N. Confiance et familiarité : Problèmes et alternatives. *Réseaux*, 2001, 4 (4), 15 – 35.
- Martin, S., Forde, C. et Horgan, D. (2018). Decision-Making by Children and Young People in the Home: The Nurture of Trust, Participation and Independence. *J Child Fam Stud*, 27, 198 – 210.
<https://doi.org/10.1007/s10826-017-0879-1>
- Mathys, C., Lanctôt, N. et Touchette, L. (2013). Validation d'une mesure de climat de groupe chez des adolescentes en centre de réadaptation : le vécu éducatif partagé au travers de trois dimensions essentielles. *European Review of Applied Psychology*, 63 (2), 109 – 119.
<https://doi.org/10.1016/j.erap.2012.11.001>
- Mathys, C. et Grégoire J. (2015). Évaluation des interventions réalisées auprès de mineurs délinquants placés : Utopie ou urgence ?. *Journal du Droit des Jeunes*, 343, 9 – 18.
<https://hdl.handle.net/2268/182481>
- Mathys, C., Lanctôt, N. et Lemieux, A. (2016). The value of a safe, connected social climate for adolescent girls in residential care. *Residential Treatment for Children & Youth*, 33 (3-4), 247 – 269.
<https://doi.org/10.1080/0886571X.2016.1207218>
- Mathys, C. (2016). Interrelations de la criminologie et du droit autour de la délinquance juvénile : je t'aime moi non plus. *Revue de la Faculté de droit de l'Université de Liège*, 1, 135 – 142.
- Mathys, C. (2017). Effective components of interventions in juvenile justice facilities: How to take care of delinquent youths?. *Children and Youth Services Review*, 73, 319 – 327.
<https://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.01.007>
- Mathys, C. (sous presse). Comment pouvons-nous aider les jeunes ayant des comportements délinquants ? Apports de la clinique et des stratégies basées sur les preuves. In N. Fontaine (Ed). *La Criminologie Développementale*. Presses de l'Université de Montréal.
<https://hdl.handle.net/2268/256007>
- Maume, M. O., Reiner, S. M. et Smith, B. W. (1997). Perceptions of social climate in a juvenile correctional institution. *Journal of offender rehabilitation*, 25, 143 – 162.
https://doi.org/10.1300/J076v25n01_10
- McGrath, A. et Thompson, A. P. (2012). The relative predictive validity of the static and dynamic domain scores in risk-need assessment of juvenile offenders. *Criminal Justice and Behavior*, 39 (3), 250 – 263.
<https://doi.org/10.1177/0093854811431917>
- McGuire, J. (2001). Development of a program Logic Model to assist evaluation. In L. L. Motiuk et R. C. Serin (eds.), *Compendium 2000 on Effective Corrections*, (208 – 220). Ottawa: Correctional Service Canada.
https://www.csc-scc.gc.ca/research/com2000-chap_26-eng.shtml
- Miller, J. et Maloney, C. (2020). Facilitators of Practitioner Adherence to a Risk/Need Assessment Tool: Hypothesis Testing on a Survey of Juvenile Probation Officers. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 64 (16), 1757 – 1778.
<https://doi.org/10.1177/0306624X20936188>

- Mullan Harris, K., Duncan, G. J. et Boisjoly, J. (2002). Evaluating the Role of Nothing to Lose Attitude on Risky Behavior in Adolescence, *Social Forces*, 80 (3), 1005 – 1039.
<https://doi.org/10.1353/sof.2002.0008>
- Mustillo, S. A., Dorsey, S., Farmer, E. M. Z. (2005). Quality of Relationships Between Youth and Community Service Providers: Reliability and Validity of the Trusting Relationship Questionnaire. *Journal of Child and Family Studies*, 14 (4), 557 – 590.
<https://doi.org/10.1007/s10826-005-7189-8>
- Onwuegbuzie, A. J. et Collins, K. M. (2007). A Typology of Mixed Methods Sampling Designs in Social Science Research. *The Qualitative Report*, 12 (2), 281 – 316.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2007.1638>
- Palareti, L. et Berti, C. (2009). Relational Climate and Effectiveness of Residential Care: Adolescent Perspectives. *Journal of Prevention: Intervention in the Community*, 38 (1), 26 – 40.
<https://doi.org/10.1080/10852350903393426>
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme une posture professionnelle spécifique : L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 3 (3), 13 – 20,
<https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>
- Pires, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. *Sciences sociales contemporaines*, 1 – 82.
<https://dx.doi.org/doi:10.1522/030022874>
- Purvis, M., Ward, T. et Willis, G. (2011). The Good Lives Model in Practice: Offence Pathways and Case Management. *European Journal of Probation*, 3 (2), 4 – 28.
<https://doi.org/10.1177/206622031100300202>
- Quéré, L. Présentation. *Réseaux*, 2001, 4 (4), 9 – 12.
- Quéré, L. La structure cognitive et normative de la confiance. *Réseaux*, 2001, 4 (4), 125 - 152.
- Randall, B., Rotenberg, K., Totenhagen, C., Rock, M. et Harmon, C. (2010). A new scale for the assessment of adolescent's trust beliefs. In K. Rotenberg (Ed.), *Interpersonal Trust during Childhood and Adolescence*, Cambridge University, 247 – 269.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511750946.012>
- Roest, J. J., van der Helm, G. H. P. et Stams, G. J. J. M. (2016). The Relation Between Therapeutic Alliance and Treatment Motivation in Residential Youth Care: A Cross-Lagged Panel Analysis. *Child Adolesc Soc Work J*, 33, 455 – 468.
<https://doi.org/10.1007/s10560-016-0438-4>
- Rotenberg, K. J., Fox, C., Green, S., Ruderman, L., Slater, K., Stevens, K. et Carlo, G. (2005). Construction and validation of a children's interpersonal trust belief scale. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 271 – 292.
<https://doi.org/10.1348/026151005X26192>
- Rotenberg, K. (2010). The conceptualization of interpersonal trust: A basis, domain, and target framework. In K. Rotenberg (Ed.), *Interpersonal Trust during Childhood and Adolescence*, Cambridge University, 8 – 27.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511750946.002>
- Roth-Herbst, J., Borbely, C. J. et Brooks-Gunn, J. (2008). Developing indicators of confidence, character, and caring in adolescents. In B. V. Brown (Ed.), *Key indicators of child and youth well-being: Completing the picture*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 167 – 196.
<http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=psyc6&NEWS=N&AN=2007-07539-006>
- Schubert, C. A., Mulvey, E. P., Loughran, T. A. et Losoya, S. H. (2012). Perceptions of Institutional Experience and Community Outcomes for Serious Adolescent Offenders. *Criminal Justice and Behavior*, 39 (1), 71 – 93.
<https://doi.org/10.11.77/0093854811426710>

- Simoes, C., Matos, M. G. et Batista-Foguet, J. M. (2008). Juvenile delinquency: Analysis of risk and protective factors using quantitative and qualitative methods. *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 12 (4), 389 – 408.
https://www.researchgate.net/publication/233382167_Juvenile_delinquency_Analysis_of_risk_and_protective_factors_using_quantitative_and_qualitative_methods
- Stasch, J., Yoon, D., Sauter, J., Hausam, J. et Dahle, K-P. (2018). Prison Climate and Its Role in Reducing Dynamic Risk Factors During Offender Treatment. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62 (14), 4609 – 4621.
<https://doi.org/10.1177/0306624X18778449>
- Turner, R., Hewstone, M., Swart, H., Tam, T., Myers, E. et Tausch, N. (2010). Promoting intergroup trust among adolescents and young adults. In K. Rotenberg (Ed.), *International Trust during Childhood and Adolescence*, Cambridge University, 295 – 321.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511750946.014>
- van der Helm, G. H. P., Stams, G. J. J. M., van der Stel, J. C., van Langen, M. A. M. et van der Laan, P. H. (2012). Group Climate and Empathy in a Sample of Incarcerated Boys. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 56 (8), 1149 – 1160.
<https://doi.org/10.1177/0306624X11421649>
- van der Helm, P., Wissink, I. B., De Jongh, T. et Stams, G. J. J. M. (2013). Measuring Treatment Motivation in Secure Juvenile Facilities. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 57 (8), 996 – 1008.
<https://doi.org/10.1177/0306624X12443798>
- van der Helm, P., Beunk, L., Stams, G. J. et van der Laan, P. (2014). The Relationship Between Detention Length, Living Group Climate, Coping and Treatment Motivation Among Juvenile Delinquents in a Youth Correctional Facility. *The Prison Journal*, 94 (2), 260 – 275.
<https://doi.org/10.1177/0032885514524884>
- van der Helm, P., Kuipera, C. H. et Stams, G. J. (2018). Group Climate and Treatment Motivation in Secure Residential and Forensic Youth Care from the Perspective of Self-determination Theory. *Children and Youth Services Review*, 93, 339 – 344.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.07.028>
- van Ginneken, E. F. J. C., Palmen, H., Bosma, A. Q. et Sentse, M. (2019). Bearing the Weight of Imprisonment: The Relationship Between Prison Climate and Well-Being. *Criminal Justice and Behavior*, 46 (10), 1385 – 1404.
<https://doi.org/10.1177/0093854819867373>
- Wikström, P-O. H. (2007). Explaining Crime as Moral Actions. *Contemporary Sociology*, 36 (5), 211 – 239.
https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6896-8_12

9.2. Livres

- Berbuto, S., Bihain, L., D'Hondt, S., Noël, M. Onkelinx, L., Robesco, G. et Saint-Remi, M. (2007). Protection de la jeunesse : les défis d'une réforme. *Larcier*.
- Bergeron-Leclerc, C., Morin, M. H., Dallaire, B. et Cormier, C. (2019). La pratique du travail social en santé mentale : Apprendre, comprendre, s'engager. *PUQ*, page 129.
- Born, M. (2012). Pour qu'ils s'en sortent ! Comment intervenir efficacement auprès de jeunes délinquants. *De Boeck*.
- Durand, C. et Blais, A. « La mesure », dans Gauthier, B (2016). Recherche sociale de la problématique à la collecte des données, sixième édition révisée. *Presses de l'Université du Québec*, 227 – 250.
- Fox, W. (1999). Statistiques sociales. Traduction et adaptation de la troisième édition américaine par Louis Imbeau, *De Boeck Université (Les Méthodes en sciences humaines)*.
- Henrion, T. (2013). Mémento de droit pénal 2014. *Waterloo Kluwer*.
- Hoge, R. D. et Andrews, D. A. (2010). Youth Level of Service/Case Management Inventory 2.0 (YLS/CMI 2.0) user's manual. *Multi-Health Systems*.

Mackin, J. R., Weller, J. M. et Tarte, J. M. (2004). Strength-Based Restorative Justice Assessment Tools for Youth: Addressing a Critical Gap in the Juvenile Justice System. *NPC Research*.

Miller, W. et Rollnick, S. (2012). Motivational interviewing: Helping people change (3 Ed.). *Guilford Press*.

9.3. Rapport de recherche

Mathys, C. et Vanootighem, V. (2016). Intervention de courte durée : Recherche relative au diagnostic des problématiques et besoins des jeunes poursuivis du chef d'un fait qualifié infraction, au contenu et à l'implémentation d'une intervention pédagogique de courte durée et à l'évaluation de cette intervention, et à la détermination de l'offre institutionnelle nécessaire aux interventions de courte durée, *Unité de délinquance juvénile*, Département de criminologie, Faculté de droit, sciences politiques et criminologie, Université de Liège.

<https://hdl.handle.net/2268/206164>

9.4. Supports de cours

André, S. (2020). L'entretien individuel. *Méthodologie de la recherche qualitative*, Département de Criminologie, Université de Liège, dispensé de février à juin 2020.

Mathys, C. (2021). Introduction à la délinquance juvénile. *Approche criminologique de la délinquance juvénile*, Département de Criminologie, Université de Liège, dispensé de février à juin 2021.

Mathys, C. (2021). Les différentes approches théoriques dans le champ psycho-social. *Pratiques psycho-sociales du criminologue : évaluations, interventions et accompagnements*, Département de Criminologie, Université de Liège, dispensé de février à juin 2021.

9.5. Travail de fin d'études

Miny, A. (2020). *Travail de fin d'études [BR] – Travail de fin d'études : « Propositions visant une meilleure identification des forces et facteurs de réceptivité au sein de l'outil d'évaluation YLS/CMI-YCA. » [BR] – Séminaire d'accompagnement à l'écriture*. (Unpublished master's thesis). Université de Liège, Liège, Belgique, Retrieved from <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/9948>

9.6. Références juridiques

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 3 juillet 2019 relatif aux institutions publiques de protection de la jeunesse.

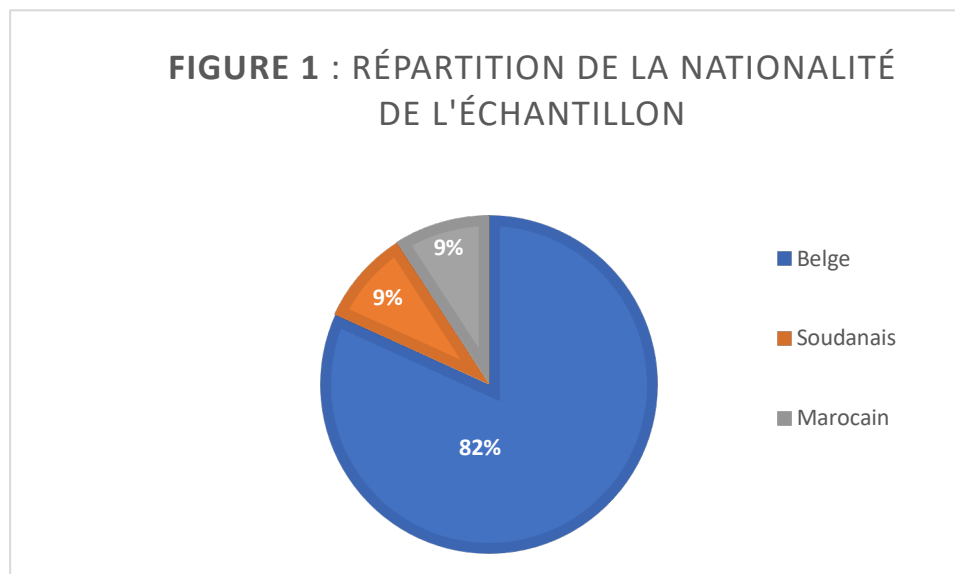
https://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article_body.pl?language=fr&caller=summary&pub_date=19-07-24&numac=2019030782

Décret du Gouvernement de la Communauté française du 18 janvier 2018 portant le Code de la Prévention, de l'Aide à la Jeunesse et de la Protection de la Jeunesse.

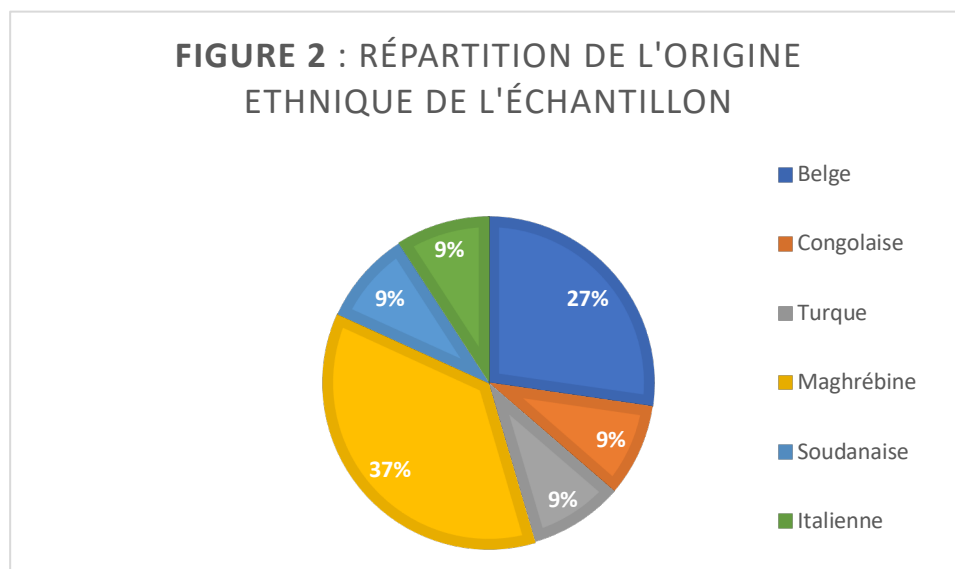
http://www.aidealajeunesse.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=e068f9a65cb9aff7182e4939369679bb5af63369&file=fileadmin/sites/ajss/upload/ajss_super_editor/DG_AJ/Documents/code-AJ_WEB.pdf

10. Annexes

10.1. Annexe n°1 : Figure 1



10.2. Annexe n°2 : Figure 2



10.3. Annexe n°3 : Planning d'activités d'une section

		SECTION 3A - 3B											
		Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi			Samedi				
7	10				Réunion péda								
	13												
	30												
	45												
8	0	7h30 - 9h Doucher Déjeuner Vaisselle Pause 1	7h30 - 9h Déjeuner Vaisselle Pause 1	7h30 - 9h Doucher Déjeuner Vaisselle Pause 1	7h30 - 9h Déjeuner Vaisselle Pause 1	7h30 - 9h Doucher Déjeuner Vaisselle Pause 1			9h Déjeuner Vaisselle - pause 1		9h Déjeuner Vaisselle - pause 1		
	15												
	30												
	45												
9	0	3A Formateur Scolaire	9h - 11h SPORT HALL	3A Formateur Scolaire	9h - 11h15 SPORT HALL	3A Formateur Scolaire	3B Habiletés Sociales		fin à 11h15 Activité		fin - 11h SPORT HALL		
	15												
	30												
	45												
10	0	3A Formateur Cultuel		3A Formateur Cultuel		3A Formateur Cultuel	3B Scolaire						
	15												
	30												
	45												
11	0	Formateur Individualisation - MEG Individualisation - MEG	Doucher	Formateur Individualisation - MEG	Doucher	Formateur Individualisation - MEG			Doucher		Doucher		
	15												
	30												
	45												
12	0	12h - 13h45 Diner Vaisselle Pause 2	12h - 13h45 Diner Vaisselle Pause 2	12h - 13h45 Diner Vaisselle Pause 2	12h - 13h15 Diner Vaisselle Pause 2	12h - 13h45 Diner Vaisselle Pause 2			12h - 13h45 Diner Vaisselle Pause 2		12h - 13h45 Diner Vaisselle Pause 2		
	15												
	30												
	45												
13	0				13h15-13h45 Retour réunion								
	15												
	30												
	45												
14	0	Temps de travail individuel sur les objectifs Pause 3	Temps de travail individuel sur les objectifs	Temps de travail individuel sur les objectifs Pause 3	Temps de travail individuel sur les objectifs	Temps de travail individuel sur les objectifs Pause 3			Reunion residents 1 x / mois Pause 3		Reunion residents 1 x / mois Pause 3		
	15												
	30												
	45												
15	0	16h - 17h SPORT HALL	3A Formateur Cultuel	16h - 17h SPORT EXT	3A Formateur Cultuel	16h - 17h SPORT EXT	3B Scolaire		16h - 17h SPORT EXT		16h - 17h SPORT EXT		
	15												
	30												
	45												
16	0	3A Formateur Scolaire	3A Formateur Scolaire	3A Formateur Scolaire	3A Formateur Scolaire	3A Formateur Scolaire	3B Cultuel						
	15												
	30												
	45												
17	0	Pause 4 Doucher	Activité	Pause 4 Doucher	Activité Analyse média/ERA	Pause 4 Doucher			Pause 4 Doucher		Pause 4 Doucher		
	15												
	30												
	45												
18	0	18h - 21h Souper Vaisselle Pause 5	18h - 21h Souper Vaisselle Pause 5	18h - 21h Souper Vaisselle Pause 5	18h - 21h Souper Vaisselle Pause 5	18h - 21h Souper Vaisselle Pause 5			18h - 21h Souper Vaisselle Pause 5		18h - 21h Souper Vaisselle Pause 5		
	15												
	30												
	45												
19	0				19h - 21h Souper Vaisselle Pause 5								
	15												
	30												
	45												
20	0												
	15												
	30												
	45												
21	0	Activité médicale 1 x / Mois	Activité ERA (éveil au raisonnement alternatif): 2X par mois (1X par 5 jeunes) en alternance avec les moments prévus le jeudi après-midi (scolaire et analyse média)										
	15												
	30												
	45												

10.4. Annexe n°4 : Guide d'entretien (dont l'ATMQ et le QCGCR) version chercheur

Guide d'entretien

Aujourd'hui, je te rencontre pour savoir comment tu te sens et discuter avec toi de comment tu perçois ton placement. Il était nécessaire pour ça que tu sois déjà ici depuis quelques jours/semaines avant de t'entendre là-dessus.

Pour commencer, que penses-tu de ton placement ici ?

Entretien semi-directif – Questions ouvertes

Thème

- = Questions

Déprivation (+ crise sanitaire)

- À l'I.P.P.J., y a-t-il des mesures spécifiques qui sont prises suite à la crise sanitaire ? Si oui, quelles sont-elles et comment vis-tu ces adaptations ?
- Comment perçois-tu le règlement (le fonctionnement) de l'institution ? Est-il trop sévère ? Trop laxiste (« qui laisse faire ») ? Pourquoi ? Peux-tu me donner des exemples ?
- Le fait d'être en section fermée, qu'est-ce que cela implique sur ton quotidien ? Au niveau de l'autonomie, des visites, des relations avec l'extérieur, des sorties ? Durant ton placement, as-tu bénéficié de visites ? Comment qualifierais-tu la fréquence des contacts avec ta famille ? (assez – pas suffisant).

Confiance (*support scale* du PGCI) et **sécurité**

- Qu'est-ce que la *confiance*, selon toi ?
- Est-ce que faire confiance est quelque chose de facile pour toi ?
- Peux-tu entretenir une relation de confiance avec tout le monde ici ? Peux-tu me donner des exemples (avec les adultes et les jeunes si possible) ? **cf. Item n°9 du QCGCR**

- Te sens-tu en sécurité au sein de l'institution ? Peux-tu me donner un exemple qui justifie cela ?
- Quand tu rencontres une difficulté, te tournes-tu vers les adultes ? cf. Items n°31 à 35 (inclus), 38 et 39 du QCGCR
Exemple : Tu as un membre de ta famille au téléphone et l'appel ne se passe pas bien, tu retournes en chambre et tu rumines, tu te sens mal...
- Si oui, peux-tu donner un exemple ?
- Si non, que fais-tu ?

Relation avec les pairs

- J'aimerais connaître ta vision d'un *bon* et d'un *mauvais* groupe ? (Système de valeurs : soutenant, solidaire, ne pas se balancer, ne pas se voler, ...)
- Et ici, comment ça se passe avec le groupe ? Te sens-tu dans un *bon* ou un *mauvais* groupe ?

Relation avec l'équipe éducative

- Comment les membres du personnel s'adressent à toi (verbal et non-verbal) ? cf. IRQ
Non-verbal = la posture, les gestes, les mimiques du visage, le regard,
- Qu'est-ce qu'un *bon éducateur* pour toi ? Quelle est ta définition du *bon éducateur* et du *mauvais éducateur* ?
- Prendre des initiatives, est-ce accepté et valorisé par les éducateurs ? Pourquoi ? Peux-tu donner un exemple ? cf. Item n°27 du QCGCR
- Est-ce que les intervenants (les éducateurs, l'assistant social et le psychologue) parlent avec toi des choses qui vont bien dans ta vie ?

- As-tu l'impression que les intervenants cherchent à te connaître au-delà de tes comportements problématiques ? Peux-tu me donner des exemples ?

Pratiques éducatives et règlement et pratiques

- Que penses-tu des règles ?
- Est-ce important, pour toi, de respecter les règles ?
- Trouves-tu que les membres du personnel suivent eux-mêmes les règles ? Peux-tu donner des exemples ? cf. IRQ
- Les membres du personnel sont-ils prêts à faire des exceptions quand les choses se passent bien ? cf. IRQ
- Dois-tu demander l'autorisation pour faire des choses ? A quelle fréquence (jamais – rarement – souvent – toujours) ? cf. IRQ

Entretien directif – Questionnaires standardisés

A chaque énoncé, entoure une seule réponse de ton choix. Si tu as des questions, n'hésite pas à m'interpeller.

Partie I : Comment te sens-tu ici ?

Adolescent Treatment Motivation Questionnaire (ATMQ)

1. Il est bon pour moi d'être ici.

☹ (1)

☺ (2)

☺ (3)

2. Ma prise en charge m'aide.

☹ (1)

☺ (2)

☺ (3)

3. Je parle avec les éducateurs.

☹ (1)

☺ (2)

☺ (3)

4. Je veux parler de moi avec les autres.

☹ (1)

☺ (2)

☺ (3)

5. Je ferais mieux de raconter tous mes problèmes aux éducateurs.

☹ (1)

☺ (2)

☺ (3)

6. Je fais confiance aux éducateurs.

☹ (1)

☺ (2)

☺ (3)

7. Je parle de mes problèmes aux éducateurs plus qu'auparavant.

☹ (1)

☺ (2)

☺ (3)

8. J'apprends à travailler à mon avenir ici.

☹ (1)

☺ (2)

☺ (3)

9. Je pense à mon comportement.

☹ (1)

☺ (2)

☺ (3)

10. Je veux changer mon comportement avec les autres.

☹ (1)

☺ (2)

☺ (3)

11. Je parle de mes problèmes avec les autres.

☹ (1)

☺ (2)

☺ (3)

« Le score de motivation du traitement était le score moyen des items, et un score plus élevé indiquait une plus grande motivation du traitement » (obtention d'un seul score total) (van der Helm et al., 2013, page 1000).

Partie II : Comment perçois-tu ton placement ici ?

Questionnaire du Climat de Groupe en Centre de Réadaptation (QCGCR)

1. Je peux demander de l'aide aux garçons de ma section quand j'en ai besoin.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Relations entre les adolescents **RP**

2. De façon générale, je m'entends bien avec les garçons de ma section.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Relations entre les adolescents **RP**

3. Je sens que les garçons de ma section me traitent avec respect.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Relations entre les adolescents **RP**

4. Je peux compter sur les garçons de ma section.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Relations entre les adolescents **RP**

5. J'ai des relations chaleureuses et amicales avec les garçons de ma section.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Relations entre les adolescents **RP**

6. J'ai du plaisir à être avec les éducateurs de ma section.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Relations entre les adolescents et les éducateurs **RE**

7. De façon générale, je m'entends bien avec les éducateurs de ma section.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Relations entre les adolescents et les éducateurs **RE**

8. Je parle aux éducateurs de ma section dans mes temps libres.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Relations entre les adolescents et les éducateurs **RE**

9. Je me sens assez proche de la plupart des éducateurs de ma section et je leur fais confiance.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Relations entre les adolescents et les éducateurs **RE**

10. J'ai peur de me faire agresser dans ma section.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Sentiment d'insécurité **RP**

11. J'ai peur de me faire intimider (menacer, harceler, baver, etc) dans ma section.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Sentiment d'insécurité **RP**

12. Il y a des endroits dans la section où j'ai peur d'aller.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Sentiment d'insécurité RP

13. Il m'arrive d'avoir peur de certains garçons de ma section.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Sentiment d'insécurité RP

14. Je trouve que les règles de ma section sont justes (équitables).

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Sentiment de justice PE

15. Je trouve que les punitions de ma section sont justes (équitables).

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Sentiment de justice PE

16. Je trouve que je suis traité de façon juste (équitable) dans ma section.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Sentiment de justice PE

17. Je trouve que je suis traité aussi bien que les autres garçons de ma section, peu importe ce qui se passe dans ma famille.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Sentiment d'équité PE

18. Je trouve que je suis traité aussi bien que les autres garçons de ma section, peu importe mon âge.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Sentiment d'équité PE

19. Je trouve que je suis traité aussi bien que les autres garçons de ma section, peu importe les raisons pour lesquelles je suis placé.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Sentiment d'équité PE

20. Je trouve que je suis traité aussi bien que les autres garçons de ma section, peu importe mon origine ethnique.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Sentiment d'équité PE

21. Je trouve que les règles de ma section sont claires et faciles à comprendre.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Clarté des règles PE

22. Je trouve que les conséquences (punitions) prévues au code de vie de ma section sont claires et faciles à comprendre.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Clarté des règles PE

23. Je peux facilement obtenir des détails sur les règles de ma section.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Clarté des règles PE

24. Dans ma section, quand je reçois une conséquence (punition), on m'explique pourquoi.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Clarté des règles PE

25. Je connais les conséquences (punitions) que je risque de recevoir si je ne respecte pas les règles de ma section.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Clarté des règles PE

26. On a pris le temps de bien m'expliquer les règles de ma section.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Clarté des règles PE

27. Je peux donner mon opinion sur ce qui se passe dans ma section.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Implication des garçons dans la vie de l'unité PE

28. Quand c'est important, les éduc de ma section vont me consulter avant de prendre des décisions qui vont me toucher.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Implication des garçons dans la vie de l'unité PE

29. Je peux participer au choix des règles de ma section.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Implication des garçons dans la vie de l'unité PE

30. On me demande mon avis sur le fonctionnement de ma section.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Implication des garçons dans la vie de l'unité PE

31. Les éduc de ma section me disent que je suis capable de réussir.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Attitudes valorisantes des éducateurs RE

32. Les éduc de ma section me félicitent lorsque je fais des efforts pour m'améliorer.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Attitudes valorisantes des éducateurs RE

33. Les éduc de ma section m'encouragent à faire de mon mieux.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Attitudes valorisantes des éducateurs RE

34. Les éduc de ma section me font sentir que je suis capable de bien faire.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Attitudes valorisantes des éducateurs RE

35. Je trouve qu'il y a assez de personnes dans ma section pour m'aider quand j'ai des difficultés.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Attitudes de soutien des éducateurs RE

36. Je trouve qu'il y a assez de services dans ma section pour m'aider quand j'ai des difficultés.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Attitudes de soutien des éducateurs RE

37. Si je vis des problèmes scolaires, c'est facile pour moi de recevoir l'aide d'un éduc de ma section.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Attitudes de soutien des éducateurs RE

38. Quand j'ai des difficultés, je peux rapidement me tourner vers un éduc de ma section pour recevoir de l'aide.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Attitudes de soutien des éducateurs RE

39. Si je vis des problèmes personnels, c'est facile pour moi de recevoir l'aide d'un éduc de ma section.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Attitudes de soutien des éducateurs RE

40. Des garçons de ma section m'ont frappé.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Violence physique RP

41. Des garçons de ma section ont ri de moi et m'ont ridiculisé.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Violence verbale RP

42. Des garçons de ma section m'ont dit des paroles blessantes.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Violence verbale RP

43. Des garçons de ma section ont essayé d'amener d'autres garçons à ne pas m'aimer.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Violence relationnelle RP

44. Des garçons de ma section ont fait du commérage (ont répandu des rumeurs) sur moi.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Violence relationnelle RP

45. Des garçons de ma section se sont bagarrés avec moi.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Violence physique RP

46. Des garçons de ma section ont parlé dans mon dos.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Violence relationnelle RP

47. Des garçons de ma section ont raconté de mauvaises choses ou des mensonges sur moi.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Violence relationnelle RP

48. Des garçons de ma section ont raconté mes secrets aux autres.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Violence relationnelle RP

49. Des garçons de ma section m'ont bousculé.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Violence physique RP

50. Des garçons de ma section m'ont insulté ou critiqué.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Violence verbale RP

51. Des garçons de ma section sont devenus amis avec quelqu'un d'autre pour se venger de moi.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Violence relationnelle RP

52. Des garçons de ma section ont dit à d'autres garçons de ne pas rester avec moi.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Violence relationnelle RP

53. Des garçons de ma section m'ont donné des coups de poings ou des coups de pieds.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Violence physique RP

54. Des garçons de ma section ont suggéré aux autres de m'exclure du groupe.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Violence relationnelle RP

55. Des garçons de ma section m'ont embêté.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Violence verbale RP

56. Des garçons de ma section ont écrit des choses méchantes sur moi.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Violence relationnelle RP

57. Des garçons de ma section m'ont donné une claque.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Violence physique RP

58. Des garçons de ma section m'ont crié dessus.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Violence verbale RP

59. Des garçons de ma section ont menacé de me battre.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – Plutôt pas d'accord (3) – Plutôt d'accord (4) – D'accord (5) – Tout à fait d'accord (6)

Violence physique RP

« Plus la moyenne est élevée, plus l'adolescente rapporte un climat positif, mis à part pour les échelles d'insécurité et de violence physique, verbale et relationnelle, où un résultat faible est associé à un climat sécurisant et peu violent » (obtention de trois scores distincts selon les trois dimensions du QCGCR : un score pour les relations avec les pairs, un score pour les relations avec l'équipe éducative et un score pour les pratiques éducatives) (Mathys et al., 2013, page 113).

Bibliographie

Questionnaire du Climat de Groupe en Centre de Réadaptation (QCGCR)

Voir le guide d'entretien pour les énoncés.

Mathys, C., Lanctôt, N. et Touchette, L. (2013). Validation d'une mesure de climat de groupe chez des adolescentes en centre de réadaptation : le vécu éducatif partagé au travers de trois dimensions essentielles. *European Review of Applied Psychology*, 63 (2), 109 – 119.
<https://doi.org/10.1016/j.erap.2012.11.001>

Adolescent Treatment Motivation Questionnaire (ATMQ)

Voici ci-après les énoncés de l'ATMQ :

1. It is good for me to be here.
2. My treatment helps me.
3. I talk with group workers.
4. I want to talk with others about myself.
5. I better tell all my problems to the group workers.
6. I trust group workers.
7. I talk with group workers about my problems more than I used to.
8. I learn to work at my future here.
9. I think about my behavior.
10. I want to change my behavior together with others.
11. I talk about my problems with others.

van der Helm, G. H. P., Wissink, I. B., De Jongh, T. et Stams, G. J. J. M. (2013). Measuring Treatment Motivation in Secure Juvenile Facilities. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 57 (8), 996 – 1008.
<https://doi.org/10.1177/0306624X12443798>

Prison Group Climate Instrument (PGCI)

Voici ci-après les énoncés du PGCI :

1. Group workers stimulate me.
2. When I complain about something, group workers take it seriously.
3. Group workers treat me with respect, even if I am angry.
4. When I have a problem, there is always somebody I can turn to.

5. Group workers pay attention to me and respect my feelings.
6. Group workers treat me with respect.
7. There are always enough people to help me.
8. I trust the group workers.
9. Complaints are being taken seriously.
10. We regularly discuss things with the group workers.
11. Group workers don't have enough time for me.
12. Taking initiative is welcomed by group workers.
13. Group workers show respect to me.
14. When I complain about something, group workers take it seriously.

→ **Support scale**

15. What I am learning here is helping me.
16. Group workers allow me some space.
17. I feel I am making progress here.
18. I work at my future here.
19. Treatment is helpful for me.
20. What I learn here will help me when I'm outside.
21. I learn the right things here.
22. I know what I am working at.
23. Life is meaningful here.

→ **Growth scale**

24. I feel fine here.
25. We have enough fresh air and daylight.
26. The atmosphere is good at the group.
27. We trust each other here.
28. I get some peace of mind at the group.
29. You can trust everybody here.
30. I always feel safe at the group.

→ **Group atmosphere scale**

31. You always have complied with requests of the group workers.
32. We have nothing to do here.
33. These surrounding make me depressive.
34. I do not trust group workers.
35. You better give in and do what group workers tell you to do.
36. They don't understand me here.
37. You have to ask permission for everything.

→ **Repression scale**

Mathys, C., Lanctôt, N. et Touchette, L. (2013). Validation d'une mesure de climat de groupe chez des adolescentes en centre de réadaptation : le vécu éducatif partagé au travers de trois dimensions essentielles. *European Review of Applied Psychology*, 63 (2), 109 – 119.

<https://doi.org/10.1016/j.erap.2012.11.001>

van der Helm, P., Stams, G. J. et van der Laan, P. H. (2011). Measuring Group Climate in Prison. *The Prison Journal* June, 91, 158 – 176.

<https://doi.org/10.1177/0032885511403595>

Institutional Repression Questionnaire (IRQ)

Voici ci-après les énoncés de l'IRQ :

1. The rules on our group suddenly change.
2. Staff members make up rules for themselves.
3. The whole group gets punished in one person does something wrong.
4. Staff members yell at us.
5. Staff members call us names.

→ **Abuse of power**

6. The rules on our group are fair.
7. Staff members follow the rules on our group themselves.
8. When staff members do not follow the rules, they explain why.
9. Staff members treat me fairly if I do not follow the rules.
10. I think staff members deal with our complaints seriously.

→ **Justice**

11. I have to ask permission for everything.
12. I feel like everything I do or say gets reported.
13. I am being watched constantly.
14. Staff members never leave me alone.

→ **Lack of autonomy**

15. My stay here makes sense.
16. I learn useful things here.
17. The support I receive suits me.
18. I receive the treatment I want.
19. The things I learn here are useful for when I leave.
20. The things I learn on the group are useful for my treatment.
21. The things I learn on the group are important to me.

→ **Meaning**

22. Staff members know me well.
23. I feel like the staff members care for my opinion.
24. Staff members keep to the agreements I make with them.

→ **Humanization**

Open-ended item. Are things happening on your ward that you think is not right?

de Valk, S., Kuiper, C., van der Helm, G. H. P. et al. (2019). Measuring Repression in Residential Youth Care: Conceptualization, Development and Validation of the Institutional Repression Questionnaire. *Adolescent Research Review*, 4, 357 – 368.

<https://doi.org/10.1007/s40894-018-0091-6>

10.5. Annexe n°5 : Canevas de rapport des unités d'évaluation et d'orientation



Saint-Servais/Hubert, le

IPPJ DE
SAINT-SERVAIS/HUBERT

RAPPORT D'ÉVALUATION RESULTANT DU SEJOUR EN SERVICE D'ÉVALUATION ET D'ORIENTATION

Nom :

Prénom :

Date et lieu de naissance :

Adresse :

Réf Dossier Jeunesse :

Réf Dossier IPPJ :

Division judiciaire :

Juge titulaire :

Délégué :

Entrée le

I. Contexte du placement

1) Introduction

Madame/Monsieur XXXX, Juge de la Jeunesse, mandate l'IPPJ de XXXX, service XXXXX pour une mission d'observation, d'évaluation et d'orientation. L'évaluation a été réalisée sur base de l'outil YLS/CMI-YCA, qui évalue le niveau de risque de récidive au travers des besoins criminogènes (ou facteurs de risque), des forces du jeune et de facteurs spécifiques au jeune permettant de mieux cibler et renforcer l'intervention. La présente évaluation porte sur les

informations connues et mobilisables au moment de la rédaction du rapport et se veut donc une photographie du jeune, la plus objectivée possible, à un moment donné. Cette évaluation se veut donc évolutive.

2) Faits reprochés

Faits à l'origine du placement actuel

3) Sources d'information

Père, mère, autre membre de la famille, délégué(e), intervenant(s) d'autres services, école, jeune, intervenants de l'IPPJ...

La source d'une information peut en outre être mentionnée dans le rapport lorsque l'origine de l'information est utile à mentionner.

II. Composition et histoire familiale

Il s'agit de mentionner ici la composition/structure familiale uniquement. Les dynamiques/difficultés/états des relations seront abordés dans le domaine « famille ». Sont également à mentionner des aspects relatifs à l'histoire de la famille ou de certains membres de la famille ainsi qu'au parcours migratoire des MENA.

III. Anamnèse sociale

Suivis/mesures/placements antérieurs dans le parcours du jeune ou toujours en cours, ...

IV. Anamnèse scolaire

Il s'agit ici de lister les étapes de la scolarité du jeune uniquement. Les difficultés en lien avec la scolarité seront abordées dans le domaine « scolarité/emploi ».

V. Comportement durant le placement

Note éducative succincte relative à l'évolution du jeune au cours du placement en section, lors d'activités collectives, scolaires, sanctions, etc....

VI. L'évaluation :

1. Les domaines problématiques et de forces du jeune

	Besoins criminogènes/facteurs de risque	Forces
Besoins primaires		
Historique d' infractions	<input type="checkbox"/> 3 infractions passées ou plus <input type="checkbox"/> 2 cas ou plus de non-respect des conditions <input type="checkbox"/> Cas antérieur de retour dans le milieu de vie avec conditions <input type="checkbox"/> Placement antérieur au niveau infractionnel <input type="checkbox"/> 3 infractions ou plus à l'origine de la disposition en cours <u>Illustrations :</u> <i>Chaque professionnel apporte ses illustrations, observations, commentaires, hypothèses relatifs au domaine abordé.</i>	

Pairs	<input type="checkbox"/> Connaissances délinquantes <input type="checkbox"/> Amis délinquants <input type="checkbox"/> Pas ou peu de connaissances positives <input type="checkbox"/> Pas ou peu d'amis positifs	
<u>Illustrations :</u> <i>Chaque professionnel apporte ses illustrations, observations, commentaires, hypothèses relatifs au domaine abordé.</i>		
Conduites et comportements	<input type="checkbox"/> Surestime de soi <input type="checkbox"/> Agressivité physique <input type="checkbox"/> Accès de colère <input type="checkbox"/> Capacité d'attention limitée <input type="checkbox"/> Faible tolérance à la frustration <input type="checkbox"/> Sentiment de culpabilité inadéquat <input type="checkbox"/> Agressivité verbale	
<u>Illustrations :</u> <i>Chaque professionnel apporte ses illustrations, observations, commentaires, hypothèses relatifs au domaine abordé.</i>		
Représentations et positionnement du jeune	<input type="checkbox"/> Attitudes antisociales/pro-criminelles <input type="checkbox"/> Pas de demande d'aide <input type="checkbox"/> Rejet actif de l'aide proposée <input type="checkbox"/> Défie l'autorité <input type="checkbox"/> Insensibilité/peu de considération pour autrui	
<u>Illustrations :</u> <i>Chaque professionnel apporte ses illustrations, observations, commentaires, hypothèses relatifs au domaine abordé.</i>		
Besoins secondaires		
Abus de substances	<input type="checkbox"/> Consommation occasionnelle de drogues <input type="checkbox"/> Consommation chronique de drogues <input type="checkbox"/> Consommation chronique d'alcool <input type="checkbox"/> Consommation interférant avec le fonctionnement <input type="checkbox"/> Consommation liée au(x) fait(s) commis	
<u>Illustrations :</u> <i>Chaque professionnel apporte ses illustrations, observations, commentaires, hypothèses relatifs au domaine abordé.</i>		
Loisirs	<input type="checkbox"/> Activités organisées limitées <input type="checkbox"/> Mauvais usage du temps <input type="checkbox"/> Pas d'intérêt personnel	

<u>Illustrations :</u> <i>Chaque professionnel apporte ses illustrations, observations, commentaires, hypothèses relatifs au domaine abordé.</i>		
Famille	<input type="checkbox"/> Supervision inadéquate <input type="checkbox"/> Difficulté à contrôler le comportement du jeune <input type="checkbox"/> Discipline inappropriée <input type="checkbox"/> Éducation incohérente <input type="checkbox"/> Mauvaise relation (père-enfant) <input type="checkbox"/> Mauvaise relation (mère-enfant)	
<u>Illustrations :</u> <i>Chaque professionnel apporte ses illustrations, observations, commentaires, hypothèses relatifs au domaine abordé.</i>		
Scolarité/Emploi	<input type="checkbox"/> Comportements perturbateurs en classe <input type="checkbox"/> Comportements perturbateurs au sein de la propriété de l'école <input type="checkbox"/> Faible réussite <input type="checkbox"/> Problèmes avec les autres élèves <input type="checkbox"/> Problèmes avec les professeurs <input type="checkbox"/> Absentéisme <input type="checkbox"/> Sans emploi/ne cherche pas de l'emploi	
<u>Illustrations :</u> <i>Chaque professionnel apporte ses illustrations, observations, commentaires, hypothèses relatifs au domaine abordé.</i>		

2. Les facteurs à prendre en compte pour mieux cibler et renforcer la réceptivité à l'intervention

2.1 Les facteurs liés à la famille du jeune

2.2 Les facteurs liés au jeune

Lister et développer l'explication des facteurs de réceptivité par catégorie (famille vs jeune), par type de facteurs relevés comme étant pertinents dans la situation du jeune.

Il convient de développer les facteurs identifiés via les informations récoltées auprès des diverses sources, les observations ou hypothèses de chaque professionnel. Les facteurs de réceptivité servent à attirer l'attention sur des particularités de la situation du jeune, et donc peuvent aider à argumenter autour d'une orientation.

VII. Identification des niveaux de risque, force(s) et facteur(s) de réceptivité du jeune dans les domaines investigués :

	Domaine investigué	Évaluation des problématiques			Identifications des forces
		Faible	Modéré	Élevé	
Besoins primaires	Historique d'infractions				
	Pairs				
	Conduites et comportements				
	Représentations et positionnement du jeune				
Besoins secondaires	Abus de substances				
	Loisirs				
	Famille				
	Scolarité/Emploi				
<p>Niveau de risque de récurrence global identifié : Faible Modéré Elevé Très élevé <i>Cocher le niveau obtenu</i></p> <hr/> <p>Facteurs de réceptivité identifiés : - Famille - Jeune <i>Lister les facteurs identifiés supra</i></p>					
<p>Domaines les plus problématiques ciblés par l'outil et par l'équipe pluridisciplinaire : <i>Qu'est-ce qu'on retient de l'évaluation ?</i> <i>= ce qui va être présenté au jeune pour son plan d'intervention. A transmettre clairement à l'intervenant en charge du PI.</i></p>					
<p>Domaines constituant une force ciblés par l'outil et par l'équipe pluridisciplinaire : <i>Qu'est-ce qu'on retient de l'évaluation ?</i> <i>= ce qui va être présenté au jeune pour son plan d'intervention. A transmettre clairement à l'intervenant en charge du PI.</i></p>					
<p>Ajustement du niveau de risque par l'équipe : oui/non – si oui, quel niveau ? pourquoi ? → <i>mobiliser les facteurs de réceptivité et pour les filles, le domaine famille si pertinent.</i></p>					

VIII. Conclusions :

Questionnements et hypothèses de fonctionnement, synthèse de l'équipe.

Orientation proposée :

Retour dans le milieu de vie : oui – non

Si oui, nature de la mesure recommandée :

Si non, type de placement recommandé :

Un plan d'intervention sera rédigé par le jeune, avec le soutien de l'équipe, en vue de son orientation, et vous sera adressé pour le jour de l'audience. Ce plan d'intervention se basera sur les domaines les plus problématiques et/ou les domaines de force identifiés par la présente évaluation.

Avis du jeune :

Positionnements/évolution de l'avis du jeune sur la mesure et l'orientation souhaitée au cours du placement et à l'issue de la réunion de synthèse.

Avis de la famille :

Positionnements/évolution de l'avis différents membres de sa famille sur la mesure et l'orientation souhaitée.

Ont participé à la réalisation de rapport :

10.6. Annexe 6 : Les concepts de validité et de fidélité

La validité vérifie si la mesure utilisée mesure bien, celle qu'elle est censée mesurer (Durand et Blais, 2016). « *Un indicateur est considéré comme valide lorsqu'il mesure efficacement le phénomène étudié, autrement dit qu'il mesure ce que l'on veut mesurer et uniquement cela* » (Aebi et Jacquier, 2008, page 211 cités par Grégoire et Mathys, 2018). On parle de validité interne et externe, mais aussi de validité apparente, de contenu, de construit et critérielle.

La validité externe est « *la possibilité de pouvoir généraliser les observations à d'autres objets ou contextes* » (Drapeau, 2004).

La fidélité vérifie si la mesure est consistante au fil du temps (Durand et Blais, 2016). Elle fait référence « *à la persistance d'une procédure de mesure à procurer la même réponse, peu importe quand et comment celle-ci est produite* » (Lessard-Hébert et al., 1990, page 66 cités par Drapeau, 2004). « *Un indicateur est considéré comme fiable lorsque ses mesures sont intersubjectives et reproductibles* » (Aebi et Jacquier, 2008, page 211 cités par Grégoire et Mathys, 2018). On parle de stabilité et de consistance.

10.7. Annexe 7 : Appellations génériques et initiales des facteurs de réceptivité au niveau de la famille

Facteurs de réceptivité au niveau de la famille									
Historique d'infractions	Influence de l'environnement		Influence des parents		Situation d'abus				Traumatisme familial important
/	Problèmes financiers/de logement	Questions culturelles/ethniques	Conflits conjugaux	Parents peu coopératifs	Détresse émotionnelle	Abus de drogue/d'alcool	Mère abusive	Père abusif	/

10.8. Annexe 8 : Appellations génériques et initiales des facteurs de réceptivité au niveau du jeune

Facteurs de réceptivité au niveau du jeune	Problèmes d'internalisation	Timidité/retrait
		Anxiété
		Faible estime de soi
		Dépression
		Idée/tentative suicidaire ou automutilation
	Diagnostic d'un trouble	Diagnostic TC/TOP
		Diagnostic de psychose
		Trouble du spectre de l'alcoolisation fœtale
	Santé défaillante	Problèmes de santé
		Handicap physique
		Autres problèmes de santé mentale
	Influence de l'environnement	Conditions de vie défavorables
		Problèmes culturels/ethniques
		Problèmes financiers/de logement
		Parentalité
	Historique de comportements déviants	Historique d'agression sur des figures d'autorité
		Historique de harcèlement
		Historique de fugue d'une institution
		Historique de fugue du domicile
		Historique de pyromanie
		Historique d'agressions physiques
		Historique d'agressions sexuelles
		Historique d'utilisation d'armes
		Service de protection
	Influence liée aux pairs	Activité sexuelle inappropriée
		Implication dans une bande urbaine
		Pairs en dehors de la tranche d'âge

		Menace d'une tierce personne
	Apprentissages et compétences défaillants	Problèmes de communication
		Difficultés d'apprentissage
		Faibles performances scolaires
		Faible intelligence/retard de développement
		Faibles capacités de résolution de problèmes
		Faible capacité de gestion de soi/d'autonomie
	Comportements antisociaux	Cruauté envers les animaux
		Manipulation
		Attitudes racistes/sexistes
	Dénégation	/
	Victimisation	Victime de harcèlement
		Victime de négligence
		Victime d'abus physiques
		Victime d'abus sexuels
		Témoin de violence domestique
	Religion	/
	Autre	

10.9. Annexe 9 : Tableau 1

Tableau 1

Minimum (min), maximum (max), moyennes (M) et écart-types (ET) des échelles et dimensions du climat de groupe (QCGCR) et motivation au traitement (ATMQ) (n = 11)

	min	max	M	ET
Échelles de climat de groupe (QCGCR)				
Relations entre les adolescents	3,00	5,00	3,98	0,76
Sentiment d'insécurité	1,00	4,00	1,48	0,90
Violence physique	1,00	2,00	1,14	0,31
Violence verbale	1,00	2,40	1,27	0,42
Violence relationnelle	1,00	2,11	1,21	0,34
Relations entre les adolescents et les éducateurs	2,25	5,50	3,80	1,17
Attitudes valorisantes des éducateurs	3,25	6,00	4,86	0,90
Attitudes de soutien des éducateurs	2,00	5,60	4,24	1,10
Sentiment de justice	1,00	6,00	4,39	1,56
Sentiment d'équité	1,00	6,00	4,82	1,44
Clarté des règles	3,00	6,00	4,64	0,99
Implication des garçons dans la vie de l'unité	1,00	6,00	3,50	1,28
Dimensions de climat de groupe (QCGCR)				
Relations avec les pairs	1,34	2,59	1,72	0,32
Relations avec l'équipe éducative	2,62	5,62	4,28	0,88
Pratiques éducatives	1,94	5,82	4,37	1,10
Échelle de la motivation au traitement (ATMQ)	1,64	2,73	2,26	0,42

Nos résultats sur le QCGCR indiquent que les adolescents perçoivent plutôt positivement le climat qui prévaut dans leur section. En effet, au regard des trois dimensions du climat, les moyennes convergent dans un sens positif similaire. Les moyennes les plus élevées renvoient aux attitudes valorisantes des éducateurs (M = 4,86 ; ET = 0,90) et au sentiment d'équité (M = 4,82 ; ET = 1,44). Ainsi, les jeunes admettent que les éducateurs les encouragent et leur font ressentir qu'ils sont capables de bien faire, de réussir, mais aussi que ces derniers les traitent équitablement par rapport à une série de caractéristiques individuelles. Cependant, la disponibilité et la réceptivité du personnel éducatif se font moins ressentir chez les jeunes, le score pour les attitudes de soutien des éducateurs étant plus faible (M = 4,24 ; ET = 1,10). D'autres moyennes élevées sont aussi observées au niveau de la clarté des règles (M = 4,64 ; ET = 0,99) et du sentiment de justice (M = 4,39 ; ET = 1,56). Les adolescents mentionnent comprendre les règles et les punitions qui sont appliquées. Ils les trouvent également justes. Ces derniers rapportent des contacts interpersonnels plutôt positifs dans leur section, même s'ils semblent opérer une préférence pour les pairs au sein de celle-ci (M = 3,98 ; ET = 0,76) que pour l'équipe éducative (M = 3,80 ; ET = 1,17). L'échelle d'implication des garçons dans la vie de l'unité renferme davantage d'ambivalence (M = 3,50 ; ET = 1,28), traduisant une marge de manœuvre réduite pour donner son opinion sur les règles et le fonctionnement de la section. Quant aux moyennes du sentiment d'insécurité (M = 1,48 ; ET = 0,90), de violence physique (M = 1,14 ; ET = 0,31), verbale (M = 1,27 ; ET = 0,42) et relationnelle (M = 1,21 ; ET = 0,34), leurs scores faibles indiquent que les jeunes se sentent en sécurité dans leur section et y subissent peu de victimisations de la part de leurs pairs.

Nos résultats sur l'ATMQ démontrent une motivation au traitement plutôt élevée (M = 2,26 ; ET = 0,42). Ce score à l'échelle rapporte que les adolescents parlent avec les autres et pensent à leur comportement en vue de le modifier. Il indique aussi que les jeunes estiment que leur prise en charge leur permet de travailler à leur avenir.

L'écart-type plutôt élevé sur l'échelle des relations entre les adolescents et les éducateurs ($ET = 1,17$) se comprend par la diversité des scores obtenus à l'intérieur d'un minimum ($\min = 2,25$) et d'un maximum ($\max = 5,50$) plutôt étendu.

Les écart-types sur les échelles du sentiment d'insécurité ($ET = 0,90$), de violence physique ($ET = 0,31$), verbale ($ET = 0,42$) et relationnelle ($ET = 0,34$) s'expliquent essentiellement par les scores de V. Ce dernier se distingue sensiblement du reste de l'échantillon, en fournissant systématiquement les maximum à ces échelles.

Quant aux échelles du sentiment de justice ($ET = 1,56$), du sentiment d'équité ($ET = 1,44$) et de l'implication des garçons dans la vie de l'unité ($ET = 1,28$), leur écart-type élevé peut s'expliquer par les scores de O et U, qui indiquent systématiquement et respectivement les maximum et les minimum à ces échelles. De plus, on constate que l'étendue de ces minimum et maximum est extrêmement large. En effet, le minimum est toujours 1 et le maximum 6. Précisons néanmoins que P fournit également le maximum sur l'échelle du sentiment de justice et S sur le sentiment d'équité. L'écart-type de la dimension des pratiques éducatives ($ET = 1,10$) se comprend dans la continuité de ces observations. Pour l'échelle des attitudes de soutien des éducateurs ($ET = 1,10$), l'écart-type se comprend par l'étendue des minimum ($\min = 2$) et des maximum ($\max = 5,60$), fournit respectivement par U et P.

10.10. Annexe 10 : Description des écart-types sur le QCGCR chez les confiants et les non-confiants

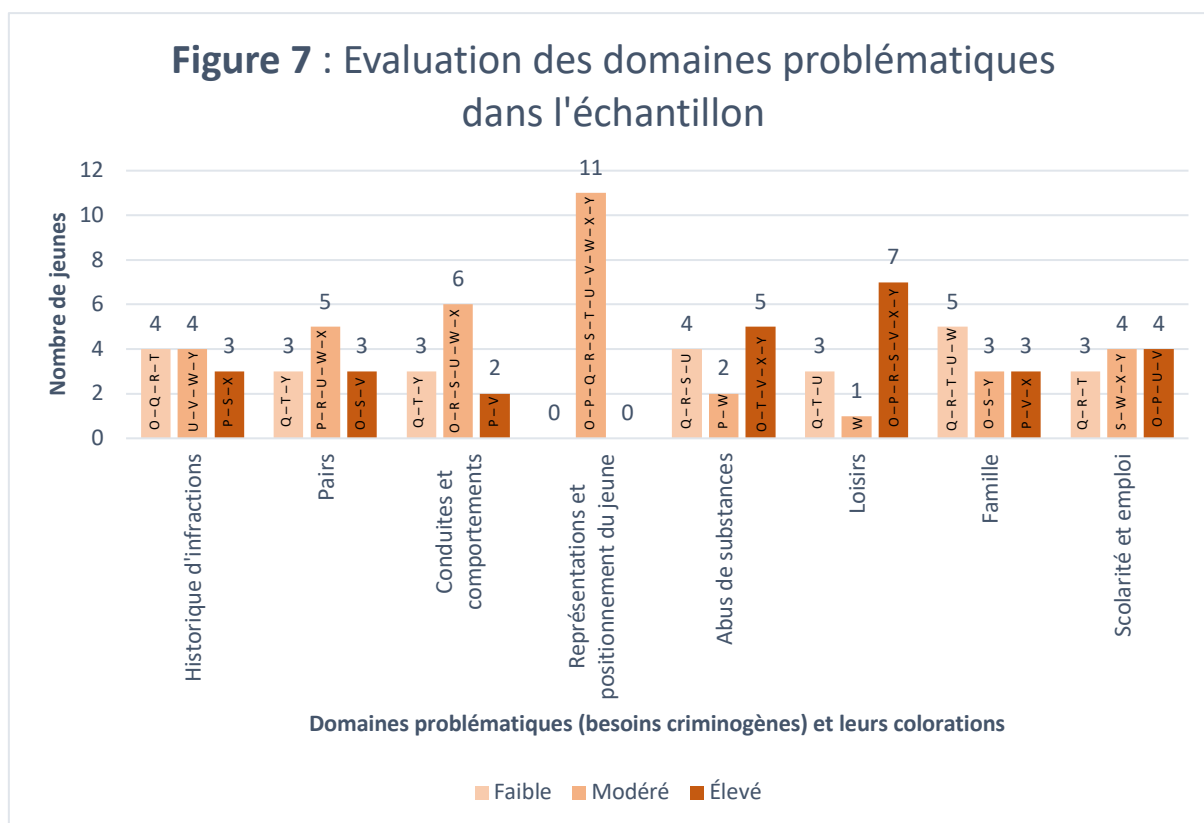
10.10.1. Les écart-types du QCGCR chez les confiants

L'écart-type élevé sur l'échelle du sentiment d'insécurité ($ET = 1,44$) peut s'expliquer par le score de V. Ce dernier se distingue du reste du sous-échantillon en fournissant le maximum à cette échelle. Il crée une étendue plutôt large entre le minimum ($\min = 1$) et le maximum ($\max = 4$).

Quant à l'implication des garçons dans la vie de l'unité ($ET = 1,11$), son écart-type élevé peut se comprendre par le score de O. Il se différencie des autres sujets de son sous-groupe en plafonnant au maximum sur cette échelle. L'intervalle du minimum ($\min = 3,50$) et du maximum ($\max = 6$) est élargi.

10.10.2. Les écart-types du QCGCR chez les non-confiants

Les écart-types élevés des échelles du sentiment de justice ($ET = 1,67$), du sentiment d'équité ($ET = 1,72$), de l'implication des garçons dans la vie de l'unité ($ET = 1,15$) et des attitudes de soutien des éducateurs ($ET = 1,18$) peuvent s'expliquer par les scores de U, qui fournit systématiquement le minimum à ces échelles. En s'écartant de la norme de son sous-groupe, les notes de U élargissent les intervalles des minimum et des maximum. L'écart-type de la dimension des pratiques éducatives ($ET = 1,11$) se comprend dans la continuité de ces observations.



La **figure 7** illustre l'évaluation des domaines problématiques au sein de l'échantillon. Les lettres mentionnées dans les bâtons correspondent chacune à un jeune, indiquant l'intensité de chaque domaine problématique.

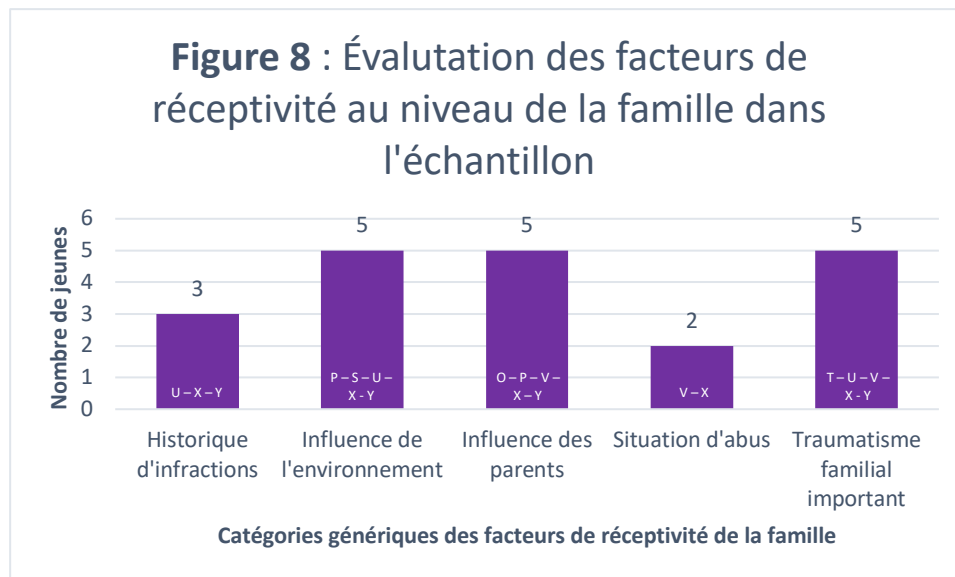
Ainsi, le domaine des *loisirs* est celui qui rassemble le plus de jeunes dans son intensité élevée, suivi par l'*abus de substances* et la *scolarité/l'emploi*. Quant à l'intensité modérée, le domaine des *représentations et positionnement du jeune* regroupe en son sein la totalité de l'échantillon. L'intensité modérée transparaît aussi sensiblement au travers des domaines concernant les *conduites et comportements*, ainsi que les *pairs*. Au niveau de l'intensité faible, elle réunit nettement moins d'adolescents, comparativement aux autres degrés d'intensité, excepté pour le domaine *famille*.

Au niveau de nos deux sous-groupes, pour l'intensité élevée, les jeunes confiants se rassemblent prioritairement dans les domaines *loisirs* et *scolarité/emploi*, tandis que les adolescents non-confiants se rejoignent dans les domaines *loisirs* et *abus de substances*. Seuls les adolescents confiants sont identifiés dans l'intensité élevée du domaine *conduites et comportements*. Quant à l'intensité modérée, même si le domaine *représentations et positionnement du jeune* réunit la totalité de l'échantillon, le domaine des *conduites et comportements* apparaît important chez les non-confiants. Quant aux confiants, ils se distinguent également sur les domaines relatifs à l'*historique d'infraction* et aux *pairs*. Seuls ces derniers se regroupent dans les domaines de l'*abus de substances* et des *loisirs* dans son intensité modérée. Au niveau de l'intensité faible, les jeunes confiants ne sont présents que dans les domaines *historique d'infractions* et *famille*. En ce sens, les domaines des *pairs*, des *conduites et comportements*, de l'*abus de substances* et de la *scolarité/l'emploi* accueillent exclusivement des adolescents non-confiants.

Pour nos deux sous-échantillons, il ressort, au niveau de l'intensité élevée, que les confiants se distinguent davantage sur le domaine de la *scolarité/l'emploi* et les non-confiants sur l'*abus de substances*. Pour l'intensité modérée, après le domaine *représentations et positionnement du jeune*, les non-confiants s'agglomèrent surtout dans le domaine *conduites et comportements*, alors que les confiants présentent une distribution plus disparate. Quant à l'intensité faible, ce sont plutôt les

adolescents non-confiants qui se dispersent à travers les différents domaines, que les jeunes confiants, peu représentés au sein de cette intensité.

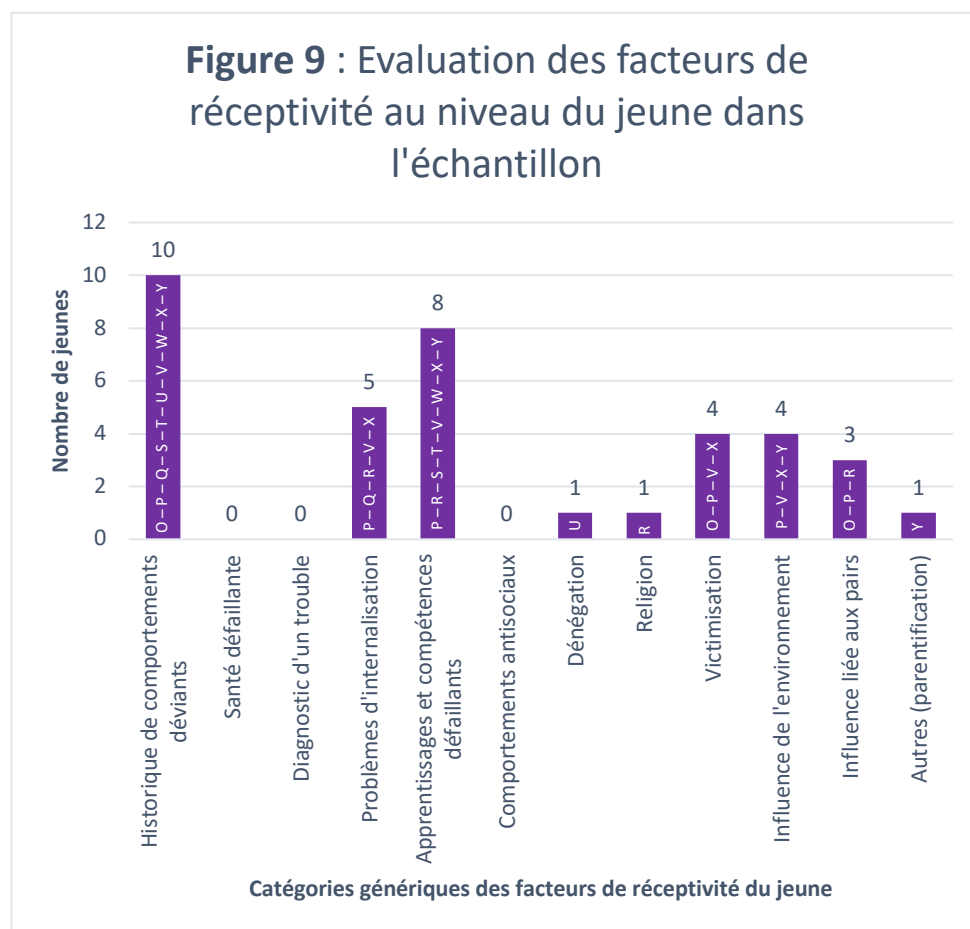
10.12. Annexe 12 : Figure 8



Les catégories *influence de l'environnement*, *influence des parents* et *traumatisme familial important* rassemblent chacune cinq jeunes. L'*historique d'infractions* comprend trois adolescents. La *situation d'abus* est indiquée chez deux d'entre eux.

La **figure 8** présente l'évaluation des facteurs de réceptivité au niveau de la famille au sein de l'échantillon. Les jeunes non-confiants sont essentiellement touchés par l'*influence de l'environnement* et le *traumatisme familial important*, alors que les adolescents confiants sont davantage ciblés par l'*influence des parents*. L'*historique d'infractions* ne concernent que les non-confiants, tandis que la *situation d'abus* se répartit équitablement entre ces deux sous-groupes.

10.13. Annexe 13 : Figure 9



La quasi-totalité de l'échantillon se rassemble dans la catégorie *historique de comportements déviants*. Huit jeunes sont concernés par des *apprentissages et des compétences défaillants*, cinq par des *problèmes d'internalisation* ainsi que quatre par des *victimisations* et l'*influence de l'environnement*. Trois adolescents sont identifiés dans l'*influence liée aux pairs*. Les catégories de *dénégation*, *religion* et autre (*parentification*) ne contiennent respectivement qu'un seul jeune.

Comme le montre la **figure 9**, concernant l'évaluation des facteurs de réceptivité au niveau du jeune, l'*historique de comportements déviants* regroupe la totalité de l'échantillon, excepté un jeune non-confiant. Quant aux *apprentissages et compétences défaillants*, seul un jeune confiant et deux adolescents non-confiants ne s'y retrouvent pas. L'*influence de l'environnement* comprend une répartition équitable des deux sous-groupes. Alors que la *victimisation* et l'*influence liée aux pairs* sont davantage présentes chez les confiants, les non-confiants sont plus sensibles aux *problèmes d'internalisation*. Seuls trois adolescents du sous-groupe non-confiant sont chacun concernés par la *dénégation*, la *religion* et la *parentification* (autre).