

MISE EN ŒUVRE DES FORCES DES JEUNES EN CONFLIT AVEC LA LOI DANS LES PRATIQUES D'ÉVALUATION ET D'INTERVENTION EN IPPJ ET EN EMA : TÉMOIGNAGES CROISÉS DE PROFESSIONNEL·LES ET CHERCHEUSES



NADÈGE BRASSINE, MÉLANIE DECOQC, ANGELO GENTILE ET CÉCILE MATHYS *

Faisant suite à une précédente publication au sein du *Journal du droit des Jeunes* en 2021⁽¹⁾ portant sur le trajet éducatif, il semblait utile de réaliser, à travers cette nouvelle contribution, une actualisation des pratiques en matière d'évaluation et d'intervention menées auprès des jeunes en conflit avec la loi au sein des services publics mandatés, à savoir les Équipes Mobile d'Accompagnement (EMA) et les Institutions Publiques de Protection de la Jeunesse (IPPJ). Dans cet article, des professionnel·les concerné·es par ces missions témoigneront de leurs pratiques, aux côtés de chercheuses, dans une logique de concertation mutuelle. Face au budget obtenu par la ministre de tutelle de l'Aide à la jeunesse, Valérie Lescrenier, quant à la supervision des professionnel·les de l'ensemble du secteur, plonger au cœur de ces pratiques, en partageant les difficultés, les bons coups et les espoirs, apparaît crucial pour démontrer que la prise en charge des jeunes en difficulté, ici en conflit avec la loi, prend du temps et exige du soutien et de l'accompagnement à plusieurs niveaux. Le recours à des référents méthodologiques centrés sur les forces des jeunes sera ici développé comme forme d'accompagnement possible et illustré au travers de cas cliniques.

Introduction

La réforme de l'Aide à la Jeunesse : vers de nouveaux fondements conceptuels et méthodologiques

Le Décret du 18 janvier 2018 portant le Code de la prévention, de l'aide et de la protection de la jeunesse a apporté de nombreuses modifications dans le champ de la prise en charge des mineur·es en conflit avec la loi accueilli·es au sein des services publics. L'un de ces changements porte sur les contenus conceptuels et méthodologiques sur lesquels reposent désormais les différents projets pédagogiques (aussi appelés projets éducatifs) des IPPJ et les EMA. En effet, le Décret a créé l'opportunité de développer de nouveaux référents étayés par la recherche scientifique et qui s'appuient sur les forces des jeunes. Chacune de ces deux étapes (évaluation et intervention) s'articule respectivement autour d'un outil standardisé, d'une part, d'un cadre de pratiques, d'autre part, relié à une méthodologie propre. En ce sens, l'Arrêté du 3 juillet 2019 prévoit l'harmonisation des projets pédagogiques et des pratiques ainsi que le recalibrage des prises en charge en trois types : l'évaluation, l'éducation et l'intermédiaire. Au-delà des contenus, l'Arrêté du 3 juillet 2019 consacre l'une de ses dispositions au trajet éducatif, également désigné comme *continuum* éducatif, tel que prévu à l'article 124/1, § 4, alinéa 1^{er} du Décret du 18 janvier 2018⁽²⁾. Le passage de l'évaluation vers l'intervention se matérialiserait ainsi par un plan d'intervention, pensé comme un guide durable à destination du jeune et des professionnel·les qui l'accompagnent⁽³⁾. À un niveau logistique, la réforme a eu pour conséquence de créer au sein des IPPJ des services consacrés à cette mission d'évaluation, nommés Service d'Évaluation et d'Orientation (SEVOR), mais aussi de rassembler les anciens services SAMIO (avant mesure en IPPJ) et API (après mesure en IPPJ) en une seule et même équipe, les EMA.

* Nadège Brassine est assistante sociale et criminologue de formation, et est, depuis 2021, chercheuse en criminologie à l'Université de Liège en particulier auprès de mineur·es en conflit avec la loi en Institution Publique de Protection de la Jeunesse (IPPJ).

Mélanie Decocq est psychologue clinicienne et psychothérapeute, investie dans le champ de l'Aide à la Jeunesse depuis plus de quinze ans aux côtés des jeunes en conflit avec la loi.

Angelo Gentile est éducateur spécialisé et ingénieur social, actuellement directeur d'institution au sein de Fedasil.

Cécile Mathys est docteure en psychologie, psychologue clinicienne, professeure au sein du département de criminologie de l'ULiège, cheffe de service du Centre de Recherche Intervention Jeunesse (CRIJ) et responsable académique du Groupe Antigone.

(1) C. MATHYS, « Le trajet éducatif du mineur poursuivi d'un fait qualifié infraction en Communauté Française : enjeux autour de l'évaluation et de l'intervention », *J.D.J.*, n° 409, septembre 2021, pp. 6-13.

(2) C. MATHYS, « Le trajet éducatif du mineur... », *op. cit.*

(3) Administration Générale de l'Aide à la Jeunesse et du centre pour mineurs dessaisis (AGA)cmd, (2024). La réforme globale des projets éducatifs des IPPJ et des EMA.

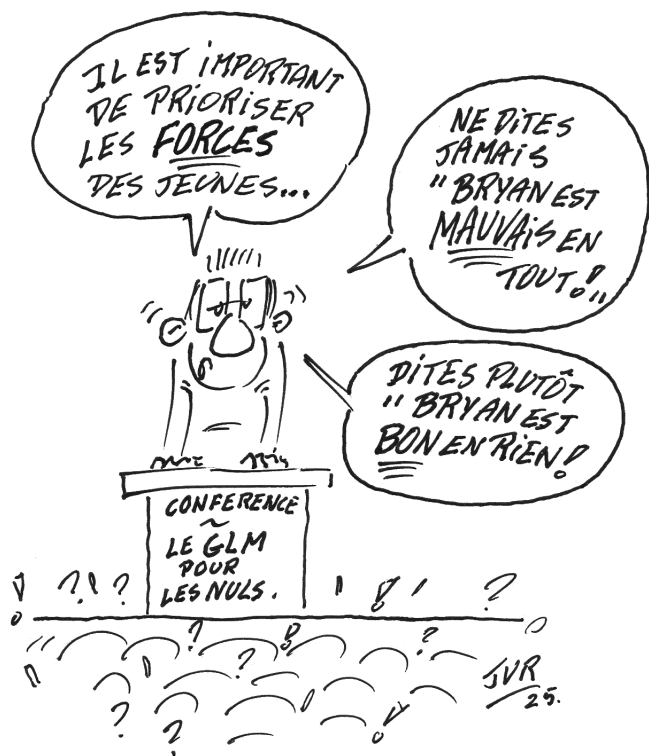
Premièrement, nous exposerons l'ancrage théorique qui a permis de développer les cadres méthodologiques précités, à savoir la criminologie positive et les approches centrées sur les forces, ainsi que leurs déclinaisons au sein des projets pédagogiques des IPPJ et des EMA. Deuxièmement, la mise en application concrète des missions d'évaluation et d'intervention, prenant appui sur la mobilisation des forces des jeunes en conflit avec la loi, sera discutée. Cet exposé se réalisera au départ de témoignages et d'expériences de deux professionnel·les de terrain, respectivement en EMA autour de la mission d'évaluation, puis en IPPJ, concernant la mission d'intervention. Ces insertions dans les milieux de pratique seront assorties d'un résumé de deux recherches⁽⁴⁾ menées par le département de criminologie de l'Université de Liège sur la prise en considération des voix des professionnel·les quant à ces changements de pratique. En effet, pour l'équipe de recherches concernée, il s'avère essentiel de faire communiquer les connaissances scientifiques et les savoirs cliniques dans l'optique de tendre autant que possible vers une logique de partenariat et de consolidation des référents méthodologiques. En l'espèce, tout changement de pratiques est reconnu par la littérature pour « déstabiliser » les professionnel·les (diminution du sentiment d'efficacité personnelle, état de confusion, nécessité de désapprendre pour réapprendre, nostalgie quant aux pratiques antérieures, etc.)⁽⁵⁾. Dès lors, entendre et objectiver les difficultés et les défis des professionnel·les, en vue de soutenir et consolider ces pratiques émergentes, est apparu comme l'une des premières étapes indispensables dans la validation des référents méthodologiques, et ce avant de pouvoir en examiner les effets sur les trajectoires des jeunes concerné·es. Dans ce contexte, le cadre théorique de la validité sociale⁽⁶⁾, qui s'intéresse au point de vue des professionnel·les sur les objectifs, la procédure et les effets d'une pratique, se révèle pertinent pour collecter ces informations⁽⁷⁾.

La concrétisation des approches centrées sur les forces dans les projets pédagogiques

Dans de nombreux pays anglo-saxons et francophones, les milieux de pratique sont formés au modèle de prévention de la rechute, dont la déclinaison pratique la plus connue est le modèle Risque-Besoins-Réceptivité (RBR)⁽⁸⁾. Il repose sur le respect de trois principes⁽⁹⁾ qui permettent d'identifier les cibles d'intervention pertinentes (principe des besoins), à la bonne intensité (principe du risque), pour chaque personne (principe de réceptivité). Au sein de ce modèle, le principe du risque prévoit l'utilisation d'un outil d'évaluation standardisé du risque de récidive, notamment grâce au Youth Level of Service/Case Management Inventory 2.0 (YLS/CMI 2.0)⁽¹⁰⁾. Cet outil actuariel prévoit l'investigation de 42 facteurs de risque statistiquement reliés à la récidive chez les adolescent·es. Bien que cet outil d'évaluation soit reconnu comme étant efficace pour prédire la récidive au sein de différents échantillons de jeunes en conflit avec la loi (récidive générale, violente et non violente)⁽¹¹⁾, il n'en reste pas moins que la place accordée aux compétences et ressources des jeunes est marginale dans l'évaluation menée, et plus encore dans les objectifs et plans d'intervention subséquents⁽¹²⁾. Plus récemment, le développement de la criminologie positive soutient un changement de paradigme⁽¹³⁾.

- (4) Financements FRESH-FNRS 2021 – 2025, thèse de doctorat de Nadège Brassine, « Approche basée sur les forces du mineur en conflit avec la loi en milieu de placement : validation et effets sur la récidive » et financement crédit de recherche 2023 & 2024, ULiège ; Cécile Mathys « Comment est perçu le Good Lives Model par les intervenants psycho-sociaux et par les justiciables eux-mêmes ? Exploration du déploiement d'un modèle de réhabilitation psycho-sociale en criminologie ».
- (5) P. COLLERETTE, M. LAUZIER et R. SCHNEIDER, *Le pilotage du changement*, Presses de l'Université du Québec, 3^e édition, 2023.
- (6) M. M. WOLF, « Social Validity: The Case for Subjective Measurement or How Applied Behavior Analysis is Finding Its Heart », *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 1978, pp. 203-214, doi.org/10.1901/jaba.1978.11-203.
- (7) S. L. CARTER et J. J. WHEELER, *The Social Validity Manual: Subjective Evaluation of Interventions*, Elsevier, 2^e édition, 2019.

- (8) D. A. ANDREWS *et al.*, « Does correctional treatment work? A clinically relevant and psychologically informed meta-analysis », *Criminology*, 28(3), 1990, pp. 369-404, doi.org/10.1111/j.1745-9125.1990.tb01330.x ; J. BONTA et D. A. ANDREWS, *The psychology of criminal conduct*, Routledge, 7^e édition, 2023.
- (9) Les trois principes de base sont le principe du risque qui fait référence à l'intensité de l'intervention qui doit être proportionnelle au risque de récidive que pose le jeune (intervention intensive pour les jeunes présentant un risque de récidive très élevé), le principe des besoins qui indique que les stratégies d'intervention devraient cibler en priorité les facteurs de risque dynamiques statistiquement associés aux comportements délinquants (appelés besoins criminogènes) et enfin, le principe de réceptivité (générale et spécifique) qui repose sur les approches comportementales structurées (les modèles cognitivo-comportementaux) et se module aux particularités des jeunes. J. BONTA et D. A. ANDREWS, 2023, *op. cit.* ; N. BRASSINE et C. MATHYS, 2022, *op. cit.*
- (10) R. D. HOGE et D. A. ANDREWS, *Youth Level of Service/Case Management Inventory 2.0 (YLS/CMI 2.0) user's manual*, Toronto, Multi-Health Systems, 2010, mhs.com.
- (11) K. DELLAR *et al.*, « Validation of the YLS/CMI on an Australian juvenile offending population », *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 67(8), 2023, pp. 861-883, doi.org/10.1177/0306624X221086556 ; N. PUSCH et K. HOLTGRETER, « Gender and risk assessment in juvenile offenders: A meta-analysis », *Criminal Justice and Behavior*, 45(1), pp. 56-81, 2018, doi.org/10.1177/0093854817721720 ; F. SCHMIDT, S. M. SINCLAIR et S. THOMASDÓTTIR, « Predictive validity of the Youth Level of Service/Case Management Inventory with youth who have committed sexual and non-sexual offenses: The utility of professional override », *Criminal Justice and Behavior*, 43(3), pp. 413-430, 2016, psycnet.apa.org/doi/10.1177/0093854815603389.
- (12) J. CARPENTIER et C. ARSENEAULT, « L'évaluation en délinquance », in J. CARPENTIER, C. ARSENEAULT et M. ALAIN (dir.), *Délinquance à l'adolescence : comprendre, évaluer, intervenir*, Presses de l'Université du Québec, 1^{re} édition, 2022 ; S. CASE et K. HAINES, « Taking the risk out of youth justice », in C. TROTTER, G. McIVOR et F. McNEILL (éds.), *Beyond the Risk Paradigm in Criminal Justice*, 2016, pp. 61-75, doi.org/10.1057/978-1-137-44133-1_5 ; M. DE VRIES ROBBÉ et G. M. WILLIS, « Assessment of protective factors in clinical practice », *Aggression and Violent Behavior*, 32, 2017, pp. 55-63, doi.org/10.1016/j.avb.2016.12.006 ; F. McNEILL, « A desistance paradigm for offender management », *Criminology & Criminal Justice*, 6(1), 2006, pp. 39-62, doi.org/10.1177/1748895806060666.
- (13) E. ELISHA et N. RONEL, « Positive Psychology and Positive Criminology: Similarities and Differences », *Criminal Justice Policy Review*, 34(1), 2023, pp. 8-19, doi.org/10.1177/08874034211065992 ; S. KEWLEY, « Strength based approaches and protective factors from a criminological perspective », *Aggression and Violent Behavior*, 2017, 32, pp. 11-18, doi.org/10.1016/j.avb.2016.11.010.



Elle fait le pari de miser sur les ressources et compétences des personnes judiciairisées et de leur environnement pour modifier leur trajectoire délinquante. Cette reconnaissance des forces des personnes se réalise sans ignorer leurs difficultés. Il s'agit plutôt de répondre à une situation problématique (par exemple, la délinquance) au départ des compétences et capacités des personnes (notamment les jeunes en conflit avec la loi)⁽¹⁴⁾, plutôt que de leurs faiblesses et problématiques, proposant ainsi un changement de paradigme dans leur accompagnement. Issues de la criminologie positive, les approches centrées sur les forces⁽¹⁵⁾ ont alors commencé à faire leur place au sein d'outils d'évaluation standardisés par le biais des facteurs de protection, ou au sein des modèles de réhabilitation, comme en témoigne le Good Lives Model (GLM)⁽¹⁶⁾. Les quelques recherches disponibles mettent en évidence leur pertinence clinique du point de vue des professionnel·les et son effet positif sur la motivation à la prise en charge des justiciables⁽¹⁷⁾.

(14) L. NISSEN, « Bringing Strength-Based Philosophy to Life in Juvenile Justice », *Reclaiming Children and Youth*, 15(1), 2006, pp. 40-46.

(15) D. SALEEBEY, *The strengths perspective in social work practice*, Boston, MA: Pearson Education, Allyn and Bacon, 4^e édition, 2006.

(16) T. WARD, « Good lives and the rehabilitation of sexual offenders: Promises and problems », *Aggression and Violent Behavior*, 7, 2002, pp. 513-528, doi.org/10.1016/S1359-1789(01)00076-3.

(17) M. DE VRIES ROBBÉ, et G. M. WILLIS, *op. cit.* ; J. S. MALLION, J. L. WOOD et A. MALLION, « Systematic Review of "Good Lives" Assumptions and Interventions », *Aggression and Violent Behavior*, 55, 2020, pp. 1-17. doi.org/10.1016/j.avb.2020.101510.

Dans le cadre des référents méthodologiques développés au sein des IPPJ et des EMA, les forces des jeunes sont définies comme « une compétence, une attitude, exploitée ou non, présente au sein de chaque individu ou de sa communauté au sens large, qui peut potentiellement être mobilisée pour adopter un comportement prosocial, pour améliorer son bien-être, tout en réduisant la probabilité de nuire à autrui ou à soi-même »⁽¹⁸⁾.

Les outils et cadre de pratiques mobilisés dans les IPPJ et EMA en Fédération Wallonie-Bruxelles⁽¹⁹⁾

ERiFoRe et la mission d'évaluation

Depuis 2019, la mission d'évaluation menée par les SEVOR (milieu résidentiel) ou les EMA (en ambulatoire) repose sur l'utilisation de l'outil ERiFoRe (Évaluation des Risques, des Forces et de la Réceptivité). Il comprend 42 facteurs de risque et 24 à 26 forces dans sa version actuelle. Il est la combinaison du YLS/CMI 2.0 (voir *supra*) et du S/SAY (Strengths/Structured Assessment for Youth)⁽²⁰⁾. Cette seconde partie relative aux forces, développée par le département de criminologie de l'Université de Liège⁽²¹⁾, est basée sur une articulation entre ressources scientifiques⁽²²⁾ et avis des professionnel·les se chargeant des jeunes en conflit avec la loi⁽²³⁾. Dans une volonté d'une plus grande équité entre les jeunes, le jugement clinique classique a donc laissé place à des pratiques structurées et probantes⁽²⁴⁾ ainsi qu'à une considération formelle et systématique des forces des jeunes.

(18) A. MINY, Propositions visant une meilleure identification des forces et facteurs de réceptivité au sein de l'outil d'évaluation YLS/CMI-YCA. Travail de fin d'étude en criminologie, Université de Liège, 2020, p. 9 ; T. WARD, « Prediction and agency: The role of protective factors in correctional rehabilitation and desistance », *Aggression and violent behavior*, 32, 2017, pp. 9-28. doi.org/10.1016/j.avb.2016.11.012.

(19) Voir aussi publication précédente pour développements plus complets : C. MATHYS, « Le trajet éducatif du mineur... », *op. cit.*

(20) N. BRASSINE, C. MATHYS et G. PARENT (accepté pour publication), « The Strengths/Structured Assessment for Youth (S/SAY): A case study about risks and strengths evaluation for Justice-involved Youths », *Child and Youth Services*.

(21) C. MATHYS, « ERiFoRe (évaluation des risques, forces et facteurs de réceptivité) du mineur délinquant en résidentiel et en ambulatoire : Instrument de mesure et manuel d'utilisation. Document pédagogique », Université de Liège et Administration Générale de l'Aide à la Jeunesse, 2021.

(22) L. K. BRENDTRO, M. L. MITCHELL et H. MCCALL, « Positive Peer Culture: antidote to "peer deviance training" », *Reclaiming Children and Youth*, 15(4), 2007, pp. 200-206 ; S. CASEY, A. DAY, K. HOWELLS et T. WARD, « Assessing suitability for offender rehabilitation. Development and validation of the Treatment Readiness Questionnaire », *Criminal Justice and Behavior*, 34(11), 2007, pp. 1427-1440. doi.org/10.1177/0093854807305827 ; J. R. MACKIN, J. M. WELLER et J. M. TARTE, « Strength-Based Restorative Justice Assessment Tools for Youth: Addressing a Critical Gap in the Juvenile Justice System », Portland, 2024, npresearch.com ; N. PARK et C. PETERSON, « Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth », *Journal of Adolescence*, 29(6), 2006, pp. 891-909, doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.011.

(23) A. MINY, *op. cit.*

(24) C'est-à-dire qu'elles sont reconnues par la recherche scientifique comme efficaces.

GLM et la mission d'intervention

Concernant les IPPJ dites d'intervention et les EMA, l'accompagnement des jeunes se structure autour du GLM, mis en œuvre depuis 2020 au sein des cinq IPPJ de la Fédération Wallonie-Bruxelles et pour lequel des formations de consolidation ont été initiées au début de l'année 2025. Pour rappel, le GLM, développé par Tony Ward en 2002, propose un cadre théorique et pratique à visée humaniste, destiné à accompagner les personnes ayant posé des actes délinquants vers une vie plus épanouissante. Ce modèle, en constante évolution selon les publics, se distingue par sa souplesse : il n'est pas prescriptif, mais fournit des repères analytiques et balise des savoir-être professionnels ainsi que des compétences pratiques, utiles à la relation d'accompagnement. Au niveau des jeunes en conflit avec la loi, le GLM offre un socle pour coconstruire avec le-la jeune un plan d'intervention réaliste et motivant, fondé sur ses aspirations et ses valeurs (appelées « besoins fondamentaux ou primaires »). Il vise à soutenir des changements concrets en mobilisant les forces des jeunes, en tenant compte des obstacles rencontrés (propres aux jeunes et à leurs environnements de vie) et en diversifiant les moyens d'action que les jeunes possèdent (appelés « besoins secondaires »). L'objectif de diminution de la récidive n'est pas nié. Il est d'ailleurs pris en considération au sein du trajet éducatif, avec l'étape de l'évaluation et l'outil ERiFoRe. Il est plutôt considéré ici comme un objectif distal, découlant d'une priorité axée sur le développement personnel et le bien-être des jeunes, envisagés comme les leviers d'un changement durable.

Les approches centrées sur les forces constituent donc le fil conducteur en tant que référent méthodologique au sein des nouveaux projets pédagogiques, que ce soit au niveau de l'évaluation par la détection formelle et systématique des forces des jeunes, que de l'intervention au travers du déploiement du GLM qui met l'accent au quotidien sur les forces des jeunes.

Focale sur la mission d'évaluation

Partage d'expérience par une psychologue en EMA

Après dix années à partager le quotidien des équipes éducatives de l'IPPJ de Fraipont, cela fait cinq ans que mon quotidien professionnel est orienté vers le milieu de vie du jeune au sein des EMA. Ces équipes sont composées d'intervenantes socioéducatives, de psychologues ou criminologues, et d'une coordinatrice. Le projet pédagogique prévoit une Mission d'Accompagnement Éducatif dans le milieu de vie et la Mission d'Investigation et d'Évaluation (MIE). À ce jour, la MIE est menée

par le-la psychologue ou le-la criminologue de l'équipe et s'appuie sur l'outil ERiFoRe. Cette mission de courte durée (21 jours) propose aux juges de la jeunesse une photographie de la situation du-de la jeune en fournissant une évaluation structurée de différents domaines de sa vie. Cette mission vise également à proposer une lecture de la situation actuelle du-de la jeune en termes de besoins potentiels et de pistes d'intervention liées, notamment en précisant les leviers et ressources disponibles pour envisager un travail au sein du milieu de vie, tout comme les spécificités personnelles et familiales auxquelles être attentifs en termes d'intervention ultérieure (facteurs de réceptivité). L'une des spécificités de la MIE est sa dimension ambulatoire avec un ancrage au sein du milieu de vie du-de la jeune, donnant un accès privilégié à des données multisources⁽²⁵⁾. Le dispositif de la MIE permet une flexibilité et une grande liberté dans les regards portés et dans les informations récoltées ; les rencontres se déroulant généralement au domicile du-de la jeune, mais peuvent aussi se réaliser de manière informelle, au plus près de son quotidien (à l'école, dans un parc, dans la famille élargie, au sein d'une AMO, etc.). La population majoritairement composée de primodélinquants⁽²⁶⁾ constitue également une spécificité de la MIE.

Un temps d'évaluation comme première expérience avec le monde judiciaire

Malgré les délais rapides, garantir un temps de qualité pour ce moment d'évaluation apparaît primordial. S'agissant bien souvent de la première expérience du-de la jeune et de ses familiers avec le monde judiciaire, j'ai à cœur de soutenir des conditions de prise en charge respectueuses du-de la jeune et favorisant son affiliation aux mesures qui le concernent. Ces premières expériences participent par ailleurs aux représentations que le-la jeune est occupé-e à construire sur le monde judiciaire et contribueront potentiellement au positionnement qu'il-elle adoptera pour la suite envers celui-ci. Enfin, la mission d'évaluation s'inscrit dans un cadre où les enjeux peuvent être particulièrement sensibles, tant pour le-la jeune que pour sa famille, notamment lorsqu'une orientation en dehors du milieu familial est envisagée. Ces perspectives suscitent légitimement de l'inquiétude, qu'il est essentiel d'accueillir. Garantir un contexte de rencontre qui permet de clarifier les objectifs de l'évaluation afin que le-la jeune et ses familiers puissent y trouver du sens me semble dès lors indispensable. Ces précisions mettent en lumière l'importance de la création de conditions de sécurité et de

(25) Ce qui est contrebalancé en SEVOR par une évaluation menée conjointement par une équipe multidisciplinaire.

(26) Au sens juridique du terme, c'est-à-dire lors d'une première saisine du Tribunal de la jeunesse. Cela n'empêche évidemment pas que l'étiquette de « délinquant » ne soit, par ailleurs, déjà bien inscrite.

confiance afin de favoriser une alliance et un engagement présent et ultérieur. Et c'est précisément au cœur de ces considérations que l'intégration des forces, dans l'évaluation et la rencontre avec le jeune, se dévoile comme soutenable, facilitatrice et mobilisatrice.

Dans ma pratique, je suis en effet convaincue que penser l'évaluation comme amorce de contact avec le jeune par le biais d'une centration sur ses déficits participe à le réduire à ses seules difficultés et me limite terriblement dans le travail à mener avec lui. Je rejoins ainsi le constat que ces jeunes sont bien plus que la somme de leurs facteurs de risque⁽²⁷⁾. L'outil ERiFoRe m'a dès lors permis, au-delà de mes convictions et de mon expérience, de garantir au travers d'une évaluation formelle reposant sur des contenus validés scientifiquement, une mise en évidence et une prise en compte des forces du-de la jeune, avec l'objectif d'articuler l'intervention subséquente autour de celles-ci.

Quand un autre regard se pose

Une contribution lors d'un colloque de criminologie⁽²⁸⁾ m'a amené à collecter le discours de cinq garçons dans l'objectif de recueillir leurs perceptions sur la MIE qu'ils avaient connue au début de leur parcours judiciaire. Loin de chercher à rentrer dans des codes scientifiques, cette récolte s'est réalisée dans le cadre d'un espace de parole proposé aux jeunes afin de mieux comprendre le regard qu'ils portent sur les interventions dont ils font ou ont fait l'objet.

Alors que les jeunes rencontrés au sein de la MIE ont pu être confrontés aux regards prioritairement portés sur l'inadéquation de leurs comportements et cumulent déjà – souvent – de nombreuses étiquettes depuis leur plus jeune âge, une position d'exploration curieuse et centrée sur leurs capacités émerge et génère un moment de déstabilisation :

« Ça fait bizarre..., d'habitude on entend toujours parler des faits [...] c'est bien d'entendre d'autres choses. »

(N., 14 ans).

Les jeunes rencontrés soulignent aussi à l'unanimité la perception d'un regard différent porté sur eux, notamment par le juge :

« C'était bien pour le juge parce qu'il me connaissait pas en fait, il savait c'était quoi mes faits, mais il connaissait pas mes qualités et tout ça. »

(F., 17 ans).

Aussi :

« Le juge, il l'a dit à l'audience qu'il avait bien lu toutes mes qualités et que c'était bien de me découvrir comme ça. »

(G., 15 ans).

Un positionnement qui semble permettre une ouverture plus grande au-à la professionnel-le dans la rencontre :

« C'était vraiment bien fait le tableau et tout, en fait ça se voyait qu'on avait envie de m'aider, ça m'a motivé aussi, on le voit tout de suite ça quand la personne en face de toi elle a envie. »

(T., 15 ans).

En complément :

« Si vous auriez dit que du négatif, bah ça serait pas bien, ça me démotiverait tout de suite alors que là ben, c'est fait aussi pour nous embellir... pour montrer qu'on est une bonne personne quand même, malgré ce qu'on a fait. »

(M., 16 ans).

Un autre regard qui participe au regard que le jeune porte sur lui-même :

« Ça nous met en confiance alors que si c'était que nous rabaisser, bah on serait dégoûté et euh devant le juge on se dirait je suis une mauvaise personne et tout ça. »

(E., 17 ans).

En effet, dans mes moments de rencontres, j'observe plus de souplesse dans les portes qui me sont laissées ouvertes et une envie du jeune de s'engager dans ce travail d'exploration avec moi :

« [En parlant du tableau ERiFoRe]⁽²⁹⁾, pour moi c'est bien parce que ça montre là où il y a des problèmes et je vois aussi ce qu'il y a de bien. »

(T., 15 ans).

Les jeunes peuvent exprimer se sentir valorisés-es de cette attention et de la mise à l'avant-plan de leurs compétences, même si celles-ci ne sont actuellement pas utilisées à bon escient (cf. la distinction entre la force et le facteur de protection⁽³⁰⁾) :

« Pour moi, bah c'est pas que ça me faisait plaisir, mais en fait, bah... ça montrait que j'étais quelqu'un de gentil quand même quoi. »

(N., 14 ans).

(27) J. MURRAY et D. P. FARRINGTON, « Risk factors for conduct disorders and delinquency: key findings from longitudinal studies », *Canadian Journal of Psychiatry*, 55, 2010, pp. 633-642, doi.org/10.1177/070674371005501003.

(28) M. DECOCQ et A. GENTILE, *Au cœur des pratiques : retour d'expériences quant à l'évaluation et l'intervention centrées sur les forces en contexte ambulatoire et en centre ouvert en Belgique francophone* [Communication orale], XVIII^e colloque de l'Association Internationale des Criminologues de Langue Française, Liège, 23 mai 2024.

(29) À la fin du rapport d'évaluation, un tableau composé de segments colorés illustre, pour chaque domaine de vie, le niveau de facteurs de risque et de forces présent dans la situation d'un-e jeune.

(30) Voir N. BRASSINE et C. MATHYS, « ERiFoRe – Quand les facteurs de risque et les forces des jeunes contrevenants se rencontrent au sein d'un même outil d'évaluation du risque de récidive », *Revue Internationale de Criminologie et de Police Technique et Scientifique*, 76(3), 2022, pp. 370-381.

Ils peuvent alors être rejoints dans qui ils sont et reconnus dans leur complexité, aussi dans des facettes d'eux-mêmes qu'ils avaient mises de côté ou dont ils ignoraient l'existence :

“Pour moi, ça m'a aidé à... à savoir plus de choses sur moi, des choses bah que je ne savais pas forcément ou que je me rendais pas compte en fait.”

(M., 16 ans).

Cette vision globale et complémentaire peut alors soutenir la construction d'une image de soi, permettant de se raconter autrement et donc de réagir autrement.

L'éthique du lien comme condition d'une évaluation utile

À travers leurs mots, se dessine aisément la portée clinique et l'impact positif qu'offre l'intégration explicite des forces du-de la jeune dans le cadre de l'évaluation. Loin de révolutionner mon approche, jusque-là plus informelle, cette intégration explicite balise et soutient à mon sens une vision qui se partage et se relaie aux autres professionnel·les, au plus grand bénéfice du-de la jeune. Toutefois, offrir aux jeunes un temps de qualité, favorisé par une réelle prise en compte de leurs ressources et de leurs forces, suppose des conditions de travail respectueuses du cadre clinique que cette mission exige. Ce travail de lien, d'écoute et de mise en sens ne peut être sacrifié au nom de logiques quantitatives. Cette nécessité éthique, sans laquelle l'évaluation – telle que je la pense – perd son sens et son utilité, doit être rappelée et constitue un garde-fou nécessaire dans l'évaluation de mes pratiques, d'autant plus quand il s'agit d'adolescent·es en construction⁽³¹⁾.

Que pensent les professionnel·les des SEVOR de la mission d'évaluation ERiFoRe ?

Issu de la thèse de doctorat de Nadège Brassine⁽³²⁾, 34 entretiens semi-structurés ont été menés avec des professionnel·les qui travaillent en SEVOR afin d'examiner à titre principal la validité sociale de la mission d'évaluation à l'aide de l'outil ERiFoRe au sein de ces services. La présence des forces des jeunes, partie intégrante de l'outil ERiFoRe, est explicitement questionnée en tant qu'objectif secondaire. L'échantillon est composé de 70,6 % ($n = 24$) de femmes et 29,4 % ($n = 10$) d'hommes, avec une moyenne d'âge de 36,85 ans ($ET = 7,64$). La majorité sont

éducateur·trices (44,1 %, $n = 15$), suivi·es par les psychologues (20,6 %, $n = 7$), les assistant·es sociaux·ales (14,7 %, $n = 5$), les membres de la direction pédagogique (14,7 %, $n = 5$) et les formateur·trices scolaires (5,9 %, $n = 2$). Une grande partie d'entre eux·elles (94,1 %) étaient de nationalité belge ($n = 32$) et provenaient du même SEVOR (régime fermé) (61,8 %, $n = 21$). Les trois quarts de l'échantillon (76,5 %, $n = 26$) ont une expérience dans la prise en charge des jeunes en conflit avec la loi avant la mise en œuvre d'ERiFoRe. Chaque rencontre a été enregistrée et retranscrite. Ces retranscriptions ont été codées ligne par ligne de manière descriptive selon l'idée exprimée par le participant et principalement de manière sémantique, c'est-à-dire en utilisant un mot ou un groupe de mots qui se rapprochait le plus possible des mots utilisés par les participant·es eux·elles-mêmes.

La perception des professionnel·les sur les objectifs d'ERiFoRe et la place des forces dans l'évaluation

L'ensemble des participant·es reconnaissent l'utilité d'évaluer la situation d'un·e jeune en conflit avec la loi avant d'intervenir auprès de lui·elle. Quant à l'intégration des forces au sein de l'évaluation, elle fait également l'unanimité. Les participant·es lui reconnaissent des bénéfices précis tant pour les jeunes que pour les intervenant·es eux·elles-mêmes. Les professionnel·les mentionnent que la reconnaissance des forces des jeunes tend à favoriser la valorisation et le développement de leur confiance en soi. Aussi, grâce aux forces, les professionnel·les rencontrés trouvent que les jeunes peuvent identifier des leviers qui contribueront à soutenir leur changement positif : « Les forces aussi c'est important de pouvoir les signifier au jeune, pour qu'il puisse évoluer ou se servir de ses forces pour dire “voilà, j'ai une difficulté dans ce sens mais grâce peut-être à cette force-là, bah voilà, je peux peut-être surmonter, combattre un petit peu”, voilà ». Les professionnel·les ont également l'impression que le recours aux forces participe à une déstigmatisation, en diminuant le recours à l'étiquette de « délinquant ». Par ailleurs, chez ces professionnel·les, la possibilité de reconnaître formellement des forces aux jeunes nourrit leur satisfaction professionnelle : « Un jeune, où il y a des forces, c'est gai. Moi, j'aime bien mettre “ah, il y a ça, il y a ça, il y a ça qui va” ». Plus globalement, ils observent que l'évaluation formelle des forces fournit une vision complète de la situation du-de la jeune, permettant d'équilibrer le risque de récurrence et de mieux choisir l'intensité et/ou la forme que prendra l'intervention, notamment en définissant de nouvelles cibles d'intervention. Les forces sont ainsi identifiées comme une porte d'entrée pour entrer positivement en relation avec les jeunes, mais aussi pour favoriser leur optimisme en l'avenir et les encourager.

(31) L. B. NISSEN, J. R. MACKIN, J. M. WELLER et J. M. TARTE, « Identifying strengths as fuel for change: A conceptual and theoretical framework for the youth competency assessment », *Juvenile & Family Court Journal*, 56(1), 2005, pp. 1-15, doi.org/10.1111/j.1755-6988.2005.tb00099.

(32) FRESH-FNRS 2021 – 2025, thèse de doctorat de Nadège Brassine, *op. cit.* ; « Exploring the Social Validity of the Strengths/Structured Assessment for Youth (S/SAY): Qualitative Insights from Psychosocial workers' Experiences » (Brassine *et al.*, accepté pour publication).

La perception des professionnel·les sur la procédure d'ERiFoRe

Des avis plus contrastés sont ici exprimés. Ainsi, des professionnel·les reviennent sur la forme structurée que prend l'évaluation, soulignant un phénomène de catégorisation. En parallèle, plusieurs d'entre eux·elles marquent leur désintérêt pour la méthode actuarielle, c'est-à-dire la production d'un score chiffré du risque de récidive à l'issue de l'évaluation des facteurs de risque. Plusieurs considèrent qu'une évaluation standardisée et actuarielle occulte leur pratique clinique : « Ça va beaucoup plus loin que des cases et des numéros, c'est que nous pendant un mois on a eu le gamin, l'être humain face à nous et que ça on peut pas le mettre de côté ». Ils·Elles font alors appel à des nuances et illustrations dans le rapport destiné au·à la magistrat·e de la jeunesse, ou encore procèdent à l'ajustement du niveau de risque de récidive. D'autres professionnel·les soulèvent des avantages à disposer d'une évaluation structurée, tels que le fil conducteur apporté dans la collecte et le partage d'informations ainsi que le caractère complet qu'elle assure (choix des *items* et des domaines de vie investigués) : « Ben moi c'est plus un repère par rapport à comment je vais, comment je vais questionner le jeune pendant mes entretiens, quels domaines je vais investiguer, et ce que je vais mettre dans le rapport finalement ».

La perception des professionnel·les sur les effets d'ERiFoRe

Sur le plan méthodologique, ERiFoRe est considéré comme globalement fiable. Il permettrait notamment de soutenir la proposition d'orientation formulée au·à la magistrat·e de la jeunesse et de nourrir l'échange avec le jeune au sujet du bilan de son placement (réunion de synthèse). De plus, ERiFoRe est identifié comme un outil fédérateur, permettant aux professionnel·les de parler un langage commun et d'activer la dimension pluridisciplinaire de l'évaluation au sein des échanges en équipe (pour rappel, professionnel·les rencontré·es en SEVOR). Cependant, comme déjà évoqué, l'utilisation d'un outil d'évaluation structuré induit aussi un sentiment de perte de liberté chez certain·es participant·es, qui se sentent « cadencés » dans leurs analyses cliniques ; qu'il s'agisse des facteurs de risque ou des forces, les items à évaluer sont en effet préétablis. Enfin, au travers des exemples de pratiques cliniques et relationnelles partagées par les participant·es, nous observons qu'elles se concentrent davantage sur les forces. Ainsi, la vision double face (force et risque) des jeunes devient systématique et les questions formulées aux jeunes sont plus ouvertes et moins orientées sur leurs problématiques : « Ça permet de pas, pas envoyer que du négatif ou autant de positif que de négatif, voire même plus de positif que de négatif ».

Des éléments contextuels qui influencent les perceptions des professionnel·les

La disposition initiale des participant·es quant à la mise en œuvre de l'outil ERiFoRe à ses débuts a contribué à façonner certaines perceptions. Ainsi, des professionnel·les s'inscrivaient davantage dans une logique de compliance, alors que d'autres y voyaient une opportunité de nouveautés ou de réfléchir aux pratiques existantes.

Concernant les modalités prévues par le Décret du 18 janvier 2018, deux d'entre elles suscitent des réactions chez les participant·es, qui semblent également contaminer leurs perceptions d'ERiFoRe. Il s'agit, d'une part, du non-respect du trajet éducatif, d'autre part, de la courte durée de la mission d'évaluation en SEVOR. Dès lors, en lien avec la pratique des magistrat·es, certaines décisions de placement en SEVOR amènent les intervenant·es à accompagner un public non spécifique à leur mission d'évaluation (jeunes prolongés, MENA, etc.), contribuant à une perte de sens. Également, la temporalité rapide de la mesure (remise du rapport d'évaluation au 25^e jour de placement) ne permet pas toujours d'exploiter pleinement l'outil ERiFoRe.

Focale sur la mission d'intervention

Partage d'expérience par un chef d'unité en IPPJ à régime ouvert extra-muros

Contexte – Quand l'éducatif se réinvente

Éducateur pendant 18 ans, je suis aujourd'hui responsable éducatif à l'IPPJ de Jumet depuis trois ans⁽³³⁾. Cette institution accueille des mineurs ayant commis des Faits Qualifiés Infractions (FQI), au sein d'un régime ouvert éducatif *extra-muros*. Le projet pédagogique proposé est d'une durée minimale de trois mois, avec un accompagnement qui permet aux jeunes de poursuivre leur scolarité, même durant leur placement.

Avant l'introduction du GLM et des approches centrées sur les forces, notre positionnement institutionnel était bien plus contraignant. À leur arrivée, les jeunes étaient systématiquement confrontés à leur ordonnance de placement, dans un ton accusateur qui renforçait leur stigmatisation. Ils étaient perçus comme des « délinquants » à encadrer strictement, dans une logique de fermeté et de contrôle, laissant peu de place à la coconstruction. Notre expertise était alors considérée comme centrale, réduisant la voix du jeune à une variable secondaire dans l'élaboration de son projet.

(33) Depuis début 2025, j'ai quitté l'IPPJ de Jumet pour devenir directeur d'une institution au sein de Fedasil.

Illustration à travers une situation : Marco

Temps 1 – Le premier placement

Marco est placé entre juillet et octobre 2023 pour une durée de trois mois. Il est impliqué dans des actes de violence envers son frère, des tensions récurrentes avec sa mère et un isolement affectif important. Comme d'autres jeunes accueillis chez nous, il arrive en dernière ligne, quand les autres mesures, hors placement, semblent épuisées.

Dès son arrivée, l'équipe observe que Marco a des difficultés à s'adapter aux règles et à l'environnement institutionnel. Il est également influencé par certains pairs et rencontre des problèmes relationnels. Par ailleurs, Marco se distingue par un réel intérêt en mécanique, avec un projet de réintégration scolaire. L'équipe note aussi que les relations familiales restent tendues, malgré une volonté commune de retour en famille. En ce sens, les retours de week-end sont compliqués, ponctués de conflits, d'errance et de sentiment de rejet.

Avant l'introduction du GLM, face à un profil comme celui de Marco, notre réflexe aurait été de renforcer le cadre, voire de prolonger le placement, en attendant que ce jeune se « soumette » avant d'engager un travail éducatif auprès de lui. Aujourd'hui, notre positionnement a changé : dès les premières semaines, nous travaillons à identifier et activer les forces du jeune, en valorisant ses compétences, en lui proposant des objectifs concrets, atteignables, qu'il coconstruit avec nous.

Dans le cas de Marco, cela signifiait de ne pas se focaliser uniquement sur ses échecs relationnels et de soutenir activement son projet de retour au domicile familial. Ainsi, pendant trois mois, à travers des activités variées (sport, culture, bénévolat), des contrats d'objectifs et des temps de débriefing, nous avons mis en lumière ses besoins fondamentaux, ses obstacles et ses leviers d'action, au niveau interne (chez Marco) et externe (dans ses environnements de vie). Le projet éducatif, tout en étant collectif, a été profondément individualisé, permettant à Marco de redevenir acteur de son histoire, dans une dynamique de confiance et d'apprentissage sans sanction excessive. Au sein du GLM, les sanctions ne disparaissent pas, mais elles évoluent dans leur nature et dans leur fonction, pour devenir plus individualisées et réparatrices. Elles ne sont plus appliquées de manière uniforme ou mécanique, mais adaptées à la situation du jeune et en cohérence avec son projet. Dans le cas de Marco, par exemple, lorsqu'il ne respectait pas certains temps de retour du week-end, il ne s'agissait pas simplement d'imposer une privation de sortie. L'équipe travaillait avec lui pour comprendre ce qui avait rendu le retour difficile, et coconstruisait une réponse proportionnée : un ajustement du planning de sorties, une activité alternative où il pouvait exprimer ses émotions, ou encore un contrat

d'objectif lié à sa gestion du temps. La sanction devenait ainsi un levier éducatif, intégré à un processus d'apprentissage, plutôt qu'une punition déconnectée.

Temps 2 – Le deuxième placement

En janvier 2024, Marco revient à l'IPPJ de Jumet, après avoir quitté le domicile familial et rompu les liens avec sa mère. Dès son arrivée, un changement est palpable : il semble « reprendre le fil » de son projet là où il l'avait laissé, avec une conscience accrue de ses fragilités, mais aussi de ses ressources. Ce retour n'est pas subi : il est choisi, motivé par la volonté de Marco de poursuivre son chemin dans un cadre soutenant.

Marco verbalise ses besoins, ses forces, et exprime clairement son désir d'aller de l'avant. Ce second placement marque une continuité éducative, et non un échec (ni de l'équipe ni du jeune), rendue possible par le travail effectué lors du premier séjour, et surtout, par l'approche centrée sur les forces. En effet, un nouveau projet est alors mis en place avec lui : un suivi renforcé autour de la gestion de ses émotions, l'implication dans un atelier de mécanique afin de soutenir son projet scolaire et professionnel, ainsi que la préparation progressive d'un cadre de vie plus stable hors du domicile maternel. Ce projet, coconstruit avec Marco, combine des objectifs concrets (formation, activités structurantes, maintien du lien familial à son rythme) et des étapes adaptées à son évolution, lui permettant de se projeter dans l'avenir avec davantage de sécurité et de confiance. L'approche centrée sur les forces a permis cette continuité en valorisant ce qui avait déjà été établi lors du premier placement. Plutôt que de repartir de zéro, l'équipe a pu s'appuyer sur les réussites de Marco (sa passion pour la mécanique, sa capacité à exprimer ses besoins, son engagement dans certaines activités) comme points d'ancrage pour rebondir. En travaillant à partir de ses compétences et de ses aspirations, le GLM a transformé ce deuxième placement non pas en une sanction ou une régression, mais en une étape supplémentaire dans un parcours cohérent et porteur de sens pour lui.

Les défis rencontrés

Ce type d'accompagnement bouscule aussi l'équipe. Voir un jeune capable d'orienter et mener son projet remet en question nos réflexes institutionnels : comment accompagner sans diriger ? Comment valoriser l'autonomie sans craindre la perte de contrôle ? Certains éducateurs ont exprimé un sentiment d'inutilité, tant le GLM réinterroge le rôle traditionnel « d'expert décisionnaire ».

Et pourtant, c'est dans ce positionnement plus humble, plus ouvert, que réside la puissance du modèle. Il ne s'agit plus de gérer une trajectoire, « de faire à la place », mais de soutenir un cheminement.

Un changement qui dépasse le jeune

L'adoption du GLM ne transforme pas que les pratiques éducatives. En tant que responsable éducatif, elle a aussi modifié mon approche managériale : culture du *feedback*, valorisation des compétences, implication des équipes dans les décisions, etc. Il s'agit d'un virage vers un *leadership* plus participatif et plus humain.

L'histoire de Marco nous rappelle que les jeunes ne manquent pas de potentiel, mais souvent de reconnaissance. En misant sur leurs compétences, leurs intérêts, leurs projets, nous augmentons leur engagement et leur motivation. Pour que ces changements perdurent, il nous faut continuer à structurer notre action : former des référents GLM, organiser des analyses de cas, favoriser des espaces où les jeunes et les équipes peuvent réfléchir ensemble à ce qu'ils veulent construire.

Plus largement, que pensent les professionnel·les d'une IPPJ à régime ouvert extra-muros de la mission d'intervention mobilisant le GLM ?

L'étude menée⁽³⁴⁾ a porté sur 15 entretiens de professionnel·les exerçant au sein de deux équipes distinctes (3 membres de la direction, 5 travaillant au sein du PMS, 1 enseignant, 5 membres de l'équipe éducative et un chef d'unité ; 6 étaient des femmes et 9 des hommes). L'âge des participant·es variait de 30 à 56 ans ($M = 41,66$; $ET = 7,89$) et leur expérience au sein de l'IPPJ s'étalait de 2,5 à 23 ans ($M = 9,1$; $ET = 6,44$). Ici également la validité sociale autour du GLM a été questionnée. Les entretiens ont été menés et analysés au départ de la théorisation ancrée⁽³⁵⁾.

Intérêt pour le GLM et perceptions du cadre de pratique

Si le modèle a généralement suscité un accueil favorable, il a également été perçu comme paradoxal : sa simplicité apparente sur le plan théorique contraste avec la difficulté de sa mise en œuvre concrète. Nombreux·euses sont ceux·celles qui l'ont considéré comme un cadre innovant, tout en soulignant qu'il formalisait en réalité des pratiques déjà en cours. Cette ambiguïté entre nouveauté et continuité a conduit à des réactions partagées. Certain·es ont vu dans le GLM un levier pour faire évoluer les pratiques collectives, en

particulier auprès de collègues réticent·es à adopter un positionnement professionnel plus centré sur le jeune. D'autres, au contraire, ont exprimé des réserves, estimant que les apports du modèle étaient minimes par rapport à ce qui se faisait déjà. En lien, un grand nombre de professionnel·les semblaient avoir une compréhension partielle, voire erronée, du GLM. Certain·es ont mentionné que leur compréhension du GLM se limitait souvent à des balises professionnelles : empathie, bienveillance, écoute, sans réelle appropriation du cadre analytique du GLM. Cette vision limitée du modèle a parfois mené à des malentendus, notamment face aux exigences institutionnelles et au respect des droits des jeunes : « *Maintenant, c'est fini. On ne peut plus sanctionner. On doit être compréhensifs, empathiques...* ». Face à ces difficultés, les professionnel·les ont exprimé un besoin clair de formations complémentaires, notamment sur les aspects théoriques du modèle et à travers de plus nombreuses études de cas, au départ des jeunes pris en charge dans leur unité, afin de mieux relier les principes du GLM à leurs réalités de terrain.

Perceptions de l'application et des effets du GLM

Objectifs perçus

Selon les personnes rencontrées, le GLM vise à créer un meilleur environnement pour les jeunes, notamment par le biais d'une approche individualisée et respectueuse : « On essaye de l'écouter, de prendre en compte ses sentiments, c'est plus porteur que de lui imposer un projet qu'il ne veut pas ». L'un des objectifs était de « *déstigmatiser* » les jeunes et de les aider à identifier leurs forces personnelles : « Il avait fait une connerie, mais il n'était pas que ça..., il avait des compétences, des forces ».

Pratiques informelles perçues

Les professionnel·les ont décrit comment ils appliquaient le GLM de façon intuitive, en adaptant leurs interventions, en établissant des liens de confiance et en engageant des discussions profondes sur les besoins et les émotions des jeunes : « On part d'un événement et on creuse vers des choses plus profondes comme les sentiments, les besoins ». Certain·es ont pris des libertés par rapport au cadre de pratique plus traditionnel afin de favoriser le bien-être du jeune, ce qui a parfois permis d'éviter des échecs : « Nous avons eu un jeune garçon qui ne voulait pas revenir à l'IPPJ à la suite d'une audience, il a été forcé un peu et on lui a dit : "Non, tu dois revenir", et il s'est enfui. Trois semaines plus tard, nous avons eu la même situation avec un autre garçon et j'ai dit "Si ça tourne mal, laissez-le retourner dans sa famille et [ensuite] il reviendra à l'IPPJ"... Eh bien, ça a marché ».

(34) C. MATHYS, N. COLLARD et O. GANGI, (accepté pour publication), « Implementation of the Good Lives Model in a juvenile correctional facility: an exploration of the introduction of a strength-based approach », *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*.

(35) C. LEJEUNE, *Manuel d'analyse qualitative*, De Boeck Supérieur, 2019.

Bénéfices perçus

Le GLM a permis de changer certaines pratiques, de renforcer les liens avec les jeunes en les plaçant au centre de leur projet et de réduire le nombre de sanctions : « [Avec le GLM], j'ai appris qu'il fallait accompagner le jeune dans son projet. Sinon, il échoue, et c'est aussi notre responsabilité ». Il a aussi apporté des bénéfices personnels aux professionnel·les : « On a créé un lien, un vrai lien où on sent qu'on est écouté aussi. Parce qu'ils nous font confiance ».

Les facteurs organisationnels comme levier ou obstacle au développement de nouvelles pratiques

La mise en œuvre du GLM ne dépend pas uniquement de la qualité du modèle ou des intentions des professionnel·les, elle est aussi fortement conditionnée par plusieurs facteurs contextuels. Le climat organisationnel joue un rôle central pour les participant·es à l'étude : un environnement marqué par des tensions ou des conflits entre collègues constitue un frein majeur à l'application des principes du GLM, qui repose sur la cohésion, la collaboration et le respect mutuel. Comme l'a souligné un·e professionnel·le : « Une équipe qui ne fonctionne pas, où il y a des tensions ou de gros conflits... [la priorité serait de créer un cadre, de créer de la cohésion] ». La continuité institutionnelle semble également cruciale, notamment l'incertitude liée à l'engagement de la hiérarchie et de l'Administration dans le temps mine la motivation des équipes,

surtout dans des contextes où d'autres initiatives ont été abandonnées par le passé : « J'espère vraiment que maintenant le bateau est lancé..., et que l'Administration ne perdra pas le cap ». En outre, la recherche de sens est un processus progressif : l'adhésion au GLM ne se décrète pas, elle se construit lorsque les professionnel·les parviennent à faire des liens entre les principes du modèle et leurs valeurs ou expériences antérieures. Enfin, la gestion du temps est un facteur également cité : les professionnel·les ont besoin d'espaces pour réfléchir à leurs pratiques, mais ils signalent également que des discussions trop fréquentes ou imposées autour du GLM peuvent produire l'effet inverse, en suscitant de la lassitude, voire du rejet.

Perspectives et conclusion

Accompagner les jeunes en conflit avec la loi et construire avec eux·elles des changements au sein de leur trajectoire de vie s'apparente davantage à un processus, parfois très long, sachant que certains parcours sont marqués par les ruptures et les traumatismes, qu'à un moment isolé, tel le recours à une mesure, qu'elle se déroule en résidentiel (IPPJ) ou en ambulatoire (EMA). Ceci peut s'expliquer par la complexité des changements à apporter et les différents niveaux auxquels ceux-ci doivent se réaliser : régulation émotionnelle et comportementale, ouverture dans les façons de voir et penser les rapports aux autres et la société, ou encore diversification des environnements de vie. Dans ce contexte, penser un trajet éducatif prend tout son sens. Il permet de délimiter des étapes clés et de construire, avec le·la jeune, une trajectoire sur du long terme, indépendamment de la durée singulière des mesures. Cet accent mis sur le processus et le trajet éducatif nécessite des pratiques professionnelles ancrées, cohérentes et évolutives, soutenues par des professionnel·les reconnu·es et outillé·es.

Dans cette perspective, la mise en place d'une méthodologie de travail claire, fondée sur un cadre théorique validé et facilement communicable, devient cruciale. Comme le rappellent Arsenaault et Carpentier, « il est nécessaire d'assurer une continuité entre l'étape de l'évaluation et celle de l'intervention ». Pour ce faire, l'évaluation en matière de délinquance juvénile recommande d'examiner le risque de récidive, qui doit tenir compte, entre autres, des antécédents délinquants, mais aussi d'autres facteurs de risque et de protection reconnus empiriquement. Cette évaluation se doit aussi d'être conduite à l'aide d'outils validés scientifiquement et adaptés au public visé⁽³⁶⁾. Ajoutons à cela l'intégration formelle des forces des jeunes au sein



(36) J. CARPENTIER et C. ARSENAULT, *L'évaluation en délinquance...*, op. cit., p. 139.

des cibles d'évaluation⁽³⁷⁾. Du côté de l'intervention, il est indiqué que celle-ci devrait reposer sur un cadre théorique identifié, tant dans les projets pédagogiques que par les professionnel·les eux·elles-mêmes. Ce socle d'intervention doit offrir des balises analytiques et pratiques, pouvant se moduler selon les profils des jeunes, tout en s'inscrivant dans une logique de formation et de supervision continue des professionnel·les⁽³⁸⁾.

Or, comme évoqué, tout changement de pratiques professionnelles est reconnu comme étant déstabilisant pour les intervenant·es⁽³⁹⁾. Les témoignages présentés dans cette contribution, par le biais des deux professionnel·les associé·es à cet écrit ou par l'entremise des recherches empiriques effectuées, le mettent bien en évidence : changement de positionnement professionnel, questionnement sur le sens de ses missions, nostalgie des pratiques précédentes, etc. De façon cruciale, l'efficacité d'un référent méthodologique, tel un outil d'évaluation, dépend pourtant en grande partie de la manière dont les professionnel·les s'en emparent et l'intègrent dans leur pratique réflexive⁽⁴⁰⁾. Dans ce contexte, il apparaît essentiel de continuer à entendre les difficultés et les défis rencontrés par ces professionnel·les dans le travail qu'ils·elles effectuent au quotidien auprès des jeunes en conflit avec la loi. Selon nous, cette reconnaissance constitue une étape préalable indispensable à la validation de nouveaux référents méthodologiques, et ce avant de pouvoir en évaluer les effets sur les trajectoires des jeunes concernés.

Ensuite, pour garantir la cohérence et la continuité du trajet éducatif du point de vue pédagogique, il est également nécessaire de renforcer la communication en interne autour de ces référents méthodologiques, notamment au départ de l'Administration et des équipes de direction. Ceci devrait permettre, entre autres, de rassurer et soutenir tant les équipes que les jeunes, de soigner les relais entre les équipes, de consolider les moments d'accueil et de bilan réalisés avec les jeunes, ou encore de trouver des façons d'y intégrer le plus possible les familiers quand cela est justifié. Aujourd'hui, les référents méthodologiques qui entourent le trajet éducatif au niveau pédagogique sont encore à consolider, et ce dans une démarche d'ajustement

à long terme⁽⁴¹⁾. Ainsi la concertation des personnes impliquées doit, d'une part, se poursuivre (notamment avec les intervenant·es des IPPJ et EMA), d'autre part, s'étendre à un public plus large, c'est-à-dire celles et ceux qui ne mettent pas directement en œuvre le trajet éducatif du point de vue pédagogique (avocat·es, magistrat·es de la jeunesse, services de protection de la jeunesse). Ces temps de consultation doivent pouvoir se réaliser sans remettre en question l'existence des référents méthodologiques ou la forme qu'ils prennent, mais bien dans une logique d'ajustement pragmatique et continu des nouvelles pratiques. Cette démarche, concertée et évolutive, permettra ainsi concrètement de poursuivre les développements sur les référents méthodologiques, que ce soit dans ses aspects pratiques (ajuster les rapports, développer des supports de travail, etc.), ou encore sur la philosophie générale déployée et les communications adressées aux jeunes (leur expliquer la logique de l'évaluation, réaliser des documents de présentation adaptés à leur âge, etc.).

En conclusion, l'intégration des forces dans l'évaluation et dans les pratiques d'intervention quotidiennes constitue un levier essentiel pour susciter l'engagement des jeunes mais également celui des professionnel·les, comme en témoignent les déclarations et les matériaux empiriques partagés dans cette contribution et aussi mis en évidence par la littérature scientifique⁽⁴²⁾. Le défi consiste alors à ne pas minimiser les microactes du quotidien autour de ces forces, vecteurs d'expériences positives, contribuant à (ré)éveiller chez les jeunes des affects constructifs (fierté, espoir, etc.) et favorisant ainsi les changements⁽⁴³⁾.

(37) C. MATHYS, N. BRASSINE et G. PARENT (accepté pour publication), *The Strengths...*, *op. cit.*

(38) J. CARPENTIER et C. ARSENEAULT, *L'évaluation en délinquance...*, *op. cit.* ; C. MATHYS, « Comment pouvons-nous aider les jeunes ayant des comportements délinquants ? Apports de la clinique et des stratégies basées sur les preuves », in N. FONTAINE, *La Criminologie développementale*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2025.

(39) P. COLLERETTE, M. LAUZIER et R. SCHNEIDER, *op. cit.* ; J. VIGLIONE, « Street-Level Decision Making: Acceptability, Feasibility, and Use of Evidence-Based Practices in Adult Probation », *Criminal Justice and Behavior*, 44(10), 2017, pp. 1356-1381, doi.org/10.1177/0093854817718583.

(40) J.-P. GUAY, M. BENBOURICHE et G. PARENT, « L'évaluation structurée du risque de récidive des personnes placées sous main de justice : méthodes et enjeux », *Pratiques psychologiques*, 21(3), 2015, pp. 235-257, doi.org/10.1016/j.prps.2015.05.005. J. L. VILJOEN et G. M. VINCENT, « Risk assessments for violence and reoffending: Implementation and impact on risk management », *Clinical Psychology: Science and Practice*, 31(2), 2024, pp. 119-131, doi.org/10.1111/cpsp.12378.

(41) J. E. KIRCHNER, J. L. SMITH, B. J. POWELL, T. J. WALTZ et E. K. PROCTOR, « Getting a clinical innovation into practice: An introduction to implementation strategies » *Psychiatry research*, 283, 2020, pp. 1-7, doi.org/10.1016/j.psychres.2019.06.042 ; P. F. MITCHELL, « Evidence-based practice in real-world services for young people with complex needs: New opportunities suggested by recent implementation science », *Children and Youth Services Review*, 33(2), 2011, pp. 207-216, doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.10.003 ; J. VIGLIONE, *op. cit.*

(42) C. MENGIO, J. LEE, K. W. MAPSON, P. LEHMANN et C. JORDAN, « Self-identified strengths among youth offenders charged with assault against a non-intimate family member », *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 27(2), 2017, pp. 1-13, dx.doi.org/10.1080/10911359.2017.1344176 ; D. S. PRESCOTT et G. M. WILLIS, « Évaluation de la fidélité des professionnels au Good Lives Model (GLM) », *Revue internationale de criminologie et de police technique et scientifique*, 2021, 21(2), pp. 212-223 ; J. SANDERS *et al.*, « The role of positive youth development practices in building resilience and enhancing wellbeing for at-risk youth », *Child Abuse et Neglect*, 42, 2015, pp. 40-53, doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.02.006 ; C. M. B. SERIE, C. DE RUITER, S. PLEYSIER et J. PUT, « Self-perceived Views on Offender Rehabilitation in Detained Adolescent Boys: A Qualitative Analysis in the Context of the Good Lives Model », *Frontiers in Psychology*, 14, 2023, pp. 1-18, doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1153093 ; L. VAN DAMME *et al.*, « The role of personal resilience and interpersonal support in building fulfilling and prosocial lives: Examining the Good Lives Model among young women four years after youth detention », *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 66(1), 2022, pp. 123-144, doi.org/10.1177/0306624X21994055.

(43) N. RONEL et D. SEGEV, *Positive Criminology*, Routledge Taylor & Francis Group, 1^{re} édition, 2015.