



HAL
open science

Être “ un peu enfermé ” : regards croisés sur le placement au pénal des mineurs judiciarisés

Savannah de Boer

► **To cite this version:**

Savannah de Boer. Être “ un peu enfermé ” : regards croisés sur le placement au pénal des mineurs judiciarisés. Psychologie. Université Rennes 2, 2023. Français. NNT : 2023REN20052 . tel-04512752

HAL Id: tel-04512752

<https://theses.hal.science/tel-04512752>

Submitted on 20 Mar 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

COLLEGE EDUCATION, LANGAGES

DOCTORAL INTERACTIONS, COGNITION

BRETAGNE CLINIQUE, EXPERTISE



THESE DE DOCTORAT DE PSYCHOLOGIE

L'UNIVERSITE RENNES 2

ECOLE DOCTORALE N° 646

Education, Langages, Interactions, Cognition, Clinique, Expertise

Spécialité : *Psychologie*

Par

Savannah DE BOER

Être « un peu enfermé » : regards croisés sur le placement au pénal des mineurs judiciairisés

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 22 décembre 2023

Unité de recherche : Laboratoire de Psychologie : Cognition, Comportement, Communication (LP3C)

Rapporteurs avant soutenance :

Daniel Derivois Professeur des Universités, Université de Bourgogne Franche-Comté
David Vavassori Professeur des Universités, Université Toulouse 2 – Jean Jaurès

Composition du Jury :

Membres :	Raphaële Miljkovitch	Professeure des Universités, Université Paris 8
	Daniel Derivois	Professeur des Universités, Université de Bourgogne Franche-Comté
	David Vavassori	Professeur des Universités, Université Toulouse 2 – Jean Jaurès
Dir. de thèse :	Cinzia Guarnaccia	Maître de Conférences – HDR, Université Rennes 2
Co-dir. de thèse :	Benoit Testé	Professeur des Universités, Université Rennes 2

UNIVERSITÉ RENNES 2

Unité de recherche : Laboratoire de Psychologie : Cognition, Comportement, Communication (LP3C)

École Doctorale n°646 : Éducation, Langages, Interactions, Cognition, Clinique, Expertise

Être « un peu enfermé » : regards croisés sur le placement au pénal des mineurs judiciarisés

Thèse de Doctorat de Psychologie

Présentée par Savannah DE BOER

Direction de thèse :

Cinzia Guarnaccia, Maître de Conférences – HDR, Université Rennes 2

Benoit Testé, Professeur des Universités, Université Rennes 2

Soutenue à Rennes, le 22 décembre 2023

Composition du jury :

Daniel Derivois Professeur des Universités	Université de Bourgogne Franche-Comté	<i>Rapporteur</i>
David Vavassori Professeur des Universités	Université Toulouse 2 – Jean Jaurès	<i>Rapporteur</i>
Raphaële Miljkovitch Professeure des Universités	Université Paris 8	<i>Examinatrice</i>
Cinzia Guarnaccia Maître de Conférences – HDR	Université Rennes 2	<i>Directrice de thèse</i>
Benoit Testé Professeur des Universités	Université Rennes 2	<i>Co-directeur de thèse</i>

Remerciements

Après trois années passées au LP3C de l'Université Rennes 2, le moment est venu de remercier l'ensemble des personnes qui m'ont soutenu dans l'accomplissement de ce travail de thèse.

Je tiens tout d'abord à remercier mes directeurs de thèse, Cinzia Guarnaccia et Benoit Testé. Quelques années se sont écoulées depuis notre rencontre et je suis très heureuse que vous m'ayez accompagné dans cette expérience doctorale. Merci pour le partage de vos expertises, pour votre regard critique sur le développement de ce travail, pour vos commentaires constructifs, et surtout pour la confiance et la reconnaissance dont vous avez fait part à mon égard. Merci également d'avoir su être présents dans les différentes aventures humaines, parfois difficiles, que j'ai traversé durant ces trois années. Votre soutien compte beaucoup pour moi. J'espère que nous aurons l'occasion de continuer un bout de chemin ensemble.

Je remercie également Raphaële Miljkovitch, David Vavassori et Daniel Derivois d'avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail de thèse.

Cette recherche n'aurait pu avoir lieu sans le soutien de la Direction de la protection judiciaire de la jeunesse (DPJJ) et du Service de la recherche et de la documentation (SRD) de l'École nationale de protection judiciaire de la jeunesse (ENPJJ). Merci d'avoir autorisé l'accès aux différents terrains institutionnels et par-là d'avoir favorisé la collecte des données. Le bon déroulement de la recherche a également été permis par le soutien continu du LP3C. Un grand merci à Maud Besançon, directrice du laboratoire, et à Brigitte Morin, d'avoir facilité l'organisation de ce travail.

Mes remerciements chaleureux vont aux directeurs d'établissements et aux chefs de service éducatif qui m'ont fait confiance et m'ont ouvert les portes des différentes structures. Je ne peux les citer ici pour des raisons de confidentialité mais sachez que je vous suis très reconnaissante d'avoir permis cette collaboration. J'espère que ce travail pourra prolonger et soutenir vos réflexions autour de l'accompagnement des adolescents placés.

Bien sûr cette thèse n'aurait pu avoir lieu sans la confiance accordée par les participants rencontrés. Merci aux professionnels de m'avoir accueilli lors des journées sur le terrain. Je vous remercie d'avoir pris le temps de me répondre et de partager vos expériences. Merci aux adolescents de m'avoir transmis la richesse de vos regards sur vos parcours de vie. Nos échanges durant les entretiens m'ont marqué et j'espère avoir fidèlement retranscrit vos propos, dans leur complexité et leur singularité. Je remercie également les personnes qui ont participé au développement de ce travail, en particulier Laurent Empeyrou-Arruhat, directeur du STEMO Armorique, et Benoît Rochée, directeur du STEMO

de Rennes. Merci à Fabien Gouriou, Fabienne Glowacz, Gudrun Ledegen, Nathalie Fontaine et Rosa Puglia d'avoir contribué aux réflexions épistémologiques, conceptuelles, et méthodologiques de la thèse.

C'est aussi grâce au séjour doctoral au sein du Centre d'études interdisciplinaires sur le développement de l'enfant et la famille (CEIDF) à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) que cette thèse a grandement muri. Je remercie chaleureusement Carl Lacharité et Karine Dubois-Comtois de m'avoir permis de réaliser ce séjour de recherche.

Enfin, je remercie mes amis, collègues psychologues, doctorants et chercheurs, sans qui je ne serai pas la psychologue et jeune chercheuse que je suis aujourd'hui. Je pense notamment à Cyrielle, Ilona, Célia, Coralie, Camille, Anouk, Brivael, Adélaïde, Senoussi, Eléonore, Mathilde, Laura, Anta Niang, Sylvain Delouée, et Abdul Rahman Rasho, sans oublier les autres personnes que j'ai rencontré durant ces trois années. Je vous remercie pour vos partages d'expérience, vos remarques constructives et tout simplement pour les bons moments passés ensemble. Un grand merci à Laurine, Anthony et à C.L. pour leurs précieuses relectures et conseils avisés.

À ma famille. À mes grands-parents, qui ont chacun à leur manière développé ma curiosité, ma persévérance, et mon goût pour le travail. À ma mère, mon père, et mes sœurs, qui n'ont cessé de témoigner leur soutien et leur amour dans toutes les épreuves de la vie. Je sais que ces trois dernières années ont été pleines de rebondissements pour chacun d'entre nous et je vous remercie d'être présents en ce jour de soutenance qui signe la fin d'un beau chapitre. À Rio, Wifi, Bisou, et Shadow qui ont été et sont des membres de la famille à part entière. Votre douceur inconditionnelle a su apaiser mon cœur plus d'une fois.

Enfin, je dédie cette thèse à ma famille. Valentin que de chemin parcouru ensemble ! Je suis fière de nos accomplissements et je n'ai pas les mots pour te dire tout ce que tu représentes pour moi.

À ma fille, Saskia. Tu as décidé de nous rejoindre il y a quelques mois dans cette folle aventure de la vie. Ta venue au monde est une source de bonheur inestimable. J'espère que je serai à la hauteur de ce voyage incroyable en tant que maman. Sache que quoi qu'il arrive, je t'aime.

Table des matières

INDEX DES FIGURES ET TABLEAUX	11
GLOSSAIRE.....	12
NOTES DIVERSES.....	14
INTRODUCTION GENERALE	15
CHAPITRE 1 : CONTEXTE LEGISLATIF ET INSTITUTIONNEL DE LA PRISE EN CHARGE DES MINEURS AUTEURS D'INFRACTION EN FRANCE.....	17
1 INTRODUCTION	17
2 L'EMERGENCE D'UNE PROTECTION JURIDIQUE DES MINEURS AUTEURS D'INFRACTION	17
2.1 <i>Le Code pénal de 1810 et la notion de discernement</i>	<i>17</i>
2.2 <i>L'influence d'une criminologie tournée vers les causes sociales de la délinquance</i>	<i>18</i>
2.3 <i>L'instauration de la notion d'éducabilité : « l'ordonnance de 45 ».....</i>	<i>19</i>
3 LE TOURNANT DES ANNEES 1980-1990 : VERS UNE LENTE PENALISATION DES PARCOURS	22
3.1 <i>Jeunesse, délinquance, et prévention dans la société moderne</i>	<i>22</i>
3.2 <i>Le mineur auteur d'infraction : de l'objet de connaissance au sujet connaissant</i>	<i>23</i>
3.3 <i>Délinquance et insécurité de 2001 à 2021</i>	<i>24</i>
4 2021 : L'INTRODUCTION DU CODE DE LA JUSTICE PENALE DES MINEURS	25
4.1 <i>Le discernement.....</i>	<i>25</i>
4.2 <i>La césure</i>	<i>26</i>
4.3 <i>Les mesures éducatives.....</i>	<i>27</i>
4.3.1 <i>L'avertissement judiciaire.....</i>	<i>27</i>
4.3.2 <i>La mesure éducative judiciaire unique (MEJ)</i>	<i>27</i>
4.4 <i>Les peines.....</i>	<i>28</i>
5 VERS UNE LENTE FIN D'UNE JUSTICE D'EXCEPTION ?.....	30
5.1 <i>Le placement comme mesure éducative : modalités et fonctions dans le champ de la prise en charge des mineurs auteurs d'infraction</i>	<i>31</i>
5.1.1 <i>L'hébergement : les Établissements de placement éducatif et d'insertion (EPEI).....</i>	<i>31</i>
5.1.2 <i>Les Centres éducatifs renforcés.....</i>	<i>32</i>
5.1.3 <i>Les Centres éducatifs fermés.....</i>	<i>32</i>

5.2	<i>L'émergence d'un modèle hybride</i>	34
6	CONCLUSION	34
7	SYNTHESE DU CHAPITRE 1	36
CHAPITRE 2 : LE TRAVAIL DES PROFESSIONNELS DE LA PRISE EN CHARGE DE LA DELINQUANCE JUVENILE		
37		
1	INTRODUCTION	37
2	QUI SONT LES PROFESSIONNELS ACTUELS DE LA PJJ ?	38
2.1	<i>Les titulaires et stagiaires</i>	38
2.2	<i>Les non-titulaires</i>	40
3	ÉDUIQUER EN CONTEXTE PENAL : NAISSANCE D'UNE PROFESSION POUR LA PRISE EN CHARGE DE L'ENFANCE DELINQUANTE .	40
3.1	<i>Héritages des savoirs</i>	42
3.1.1	Les sciences médicales.....	42
3.1.2	La pédagogie.....	44
3.1.3	La psychanalyse et la psychologie.....	46
3.2	<i>La formation des professionnels de nos jours</i>	48
4	ETUDIER L'EXPERIENCE DES PROFESSIONNELS : UNE SCOPING REVIEW (SCR)	49
4.1	<i>Définition des concepts</i>	50
4.1.1	Expérience vécue	50
4.1.2	Liens entre expérience vécue et représentation sociale	50
4.2	<i>Méthodologie de la scoping review</i>	51
4.2.1	Objectif et questions de recherche.....	51
4.2.2	Critères d'inclusion (critères PCC).....	52
4.2.3	Stratégie de recherche.....	53
4.2.4	Extraction des données.....	54
4.3	<i>Résultats</i>	56
4.3.1	Caractéristiques des études incluses	56
4.3.2	Résumé des thèmes de recherche.....	58
4.3.3	Synthèse des résultats	64
4.3.4	Recension des approches théoriques mobilisées	66

5	DISCUSSION.....	77
6	CONCLUSION	81
7	SYNTHESE DU CHAPITRE 2	83
CHAPITRE 3 : UNE ADOLESCENCE JUDICIARISEE : REVUE SYSTEMATIQUE DE LA LITTERATURE		85
1	INTRODUCTION	85
2	PRINCIPALES CONCLUSIONS DE LA RECHERCHE QUANTITATIVE ET CONTRIBUTIONS DE LA RECHERCHE QUALITATIVE.....	86
3	MÉTHODOLOGIE DE LA REVUE SYSTÉMATIQUE DES ÉCRITS	87
3.1	<i>Objectif.....</i>	<i>87</i>
3.2	<i>Stratégie de recherche</i>	<i>87</i>
3.3	<i>Critères d'inclusion et d'exclusion</i>	<i>87</i>
3.4	<i>Extraction des données</i>	<i>90</i>
3.5	<i>Évaluation de la qualité</i>	<i>90</i>
4	RÉSULTATS.....	91
4.1	<i>Caractéristiques des études incluses.....</i>	<i>91</i>
4.1.1	Caractéristiques des participants.....	91
4.1.2	Origines géographiques	91
4.1.3	Évaluations de la qualité	91
4.1.4	Méthodes qualitatives	91
4.2	<i>Résumé des résultats</i>	<i>92</i>
4.2.1	Axe 1 : Facteurs de risque de délinquance	94
4.2.2	Axe 2 : Interactions avec autrui	97
4.2.3	Axe 3 : Interventions et accompagnements	99
4.2.4	Axe 4 : Expériences de placement et de détention.....	100
4.2.5	Axe 5 : Les défis liés aux transitions, à la réinsertion et à la désistance	102
5	DISCUSSION.....	103
6	LIMITES ET PERSPECTIVES	107
7	CONCLUSION	108
8	SYNTHÈSE DU CHAPITRE 3	109
CHAPITRE 4 : OBJECTIFS ET METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....		111
1	INTRODUCTION	111

2	RESUME DES RESULTATS ISSUS DES RECHERCHES ANTERIEURES.....	111
3	OBJECTIF GENERAL DE LA THESE.....	113
4	QUESTIONS DE RECHERCHE.....	114
5	ÉPISTEMOLOGIE ET METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	115
5.1	<i>L'enquête qualitative de terrain.....</i>	115
5.2	<i>Un réalisme critique.....</i>	116
5.3	<i>Une épistémologie phénoménologique.....</i>	116
5.4	<i>Approche du terrain et observations.....</i>	117
5.4.1	Premières rencontres.....	117
5.4.2	Mise en place de la collaboration avec les établissements et observations.....	118
5.4.3	Appréhender les points de vue des acteurs : le choix des entretiens.....	119
5.5	<i>Stratégies d'analyse.....</i>	120
5.5.1	Étude 1 : l'analyse thématique réflexive (ATR).....	120
5.5.2	Étude 2 : l'analyse phénoménologique interprétative (IPA).....	121
5.5.3	L'implication du chercheur : l'engagement dans une double réflexivité.....	122

CHAPITRE 5 : LE REGARD DES PROFESSIONNELS PSYCHO-SOCIO-EDUCATIFS SUR LES MINEURS AUTEURS

D'INFRACTION (ÉTUDE 1)..... 125

1	RAPPEL DES RESULTATS ISSUS DE LA LITTERATURE.....	125
2	OBJECTIFS DE L'ÉTUDE 1.....	129
3	METHODE.....	130
3.1	<i>Recrutement.....</i>	130
3.2	<i>Description des caractéristiques des participants.....</i>	131
3.3	<i>Guide d'entretien.....</i>	133
3.4	<i>Procédure pour la collecte des données.....</i>	134
3.5	<i>Procédure de l'analyse thématique réflexive.....</i>	134
4	RESULTATS.....	136
4.1	<i>Résultats détaillés.....</i>	137
4.1.1	Thème 1 : Un jeune auteur-acteur avec une responsabilité atténuée et partagée.....	137
4.1.2	Thème 2 : La relation éducative comme trait d'union entre l'intervention dans un cadre contraint et une nécessaire et difficile adhésion du jeune.....	150

5	DISCUSSION.....	156
5.1	<i>Attribution de responsabilité</i>	156
5.2	<i>Responsabilisation, autonomie ou conformisme ?</i>	159
6	LIMITES	164
7	CONCLUSION	164
CHAPITRE 6 : UNE ADOLESCENCE JUDICIARISEE (ÉTUDE 2)		165
1	RAPPEL DES RESULTATS ISSUS DE LA LITTERATURE ET DES QUESTIONS DE RECHERCHE	165
2	METHODE.....	167
2.1	<i>Considérations éthiques</i>	167
2.2	<i>Méthodes et critères de recrutement</i>	167
2.3	<i>Description du processus de recrutement</i>	168
2.4	<i>Caractéristiques des participants et procédures de collecte des données</i>	169
2.5	<i>Méthode d'analyse phénoménologique interprétative</i>	171
2.5.1	Description des étapes.....	172
2.5.2	Fiabilité des résultats	174
3	RESULTATS.....	177
3.1	<i>Analyse phénoménologique des cas individuels</i>	177
3.2	<i>Analyse transversale des thèmes expérimentiels de groupe</i>	181
3.2.1	Thème 1 : Le placement comme une mise à l'épreuve des liens.....	181
3.2.2	Thème 2 : Une période de (re)définition de soi.....	186
3.2.3	Thème 3 : Quand le placement devient déplacement vers des « ailleurs » effrayants	191
3.2.4	Thème 4 : Alternative à la prison ou prison alternative ? Être « un peu enfermé »	197
4	DISCUSSION.....	203
4.1	<i>Les réaménagements relationnels et identitaires : une perspective développementale</i>	204
4.2	<i>Effets de la judiciarisation sur la vie psychique des adolescents : une perspective psychocriminologique</i>	207
4.3	<i>Faire face à la situation de « semi-enfermement » : une perspective clinique</i>	209
5	CONCLUSION	210
CHAPITRE 7 : DISCUSSION GENERALE		213

1	RESPONSABILISATION ET AUTONOMIE	214
2	LA PERCEPTION DES FACTEURS DE RISQUE ET DES FACTEURS RESSOURCES	217
3	LE DEVELOPPEMENT PSYCHO-AFFECTIF ET SOCIAL DANS LE CADRE D'UNE ADOLESCENCE JUDICIARISEE : UNE PERSPECTIVE PSYCHOCRIMINOLOGIQUE	219
4	IMPLICATIONS POUR LE TERRAIN	221
5	LIMITES ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE	221
	CONCLUSION GENERALE	223
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	225
	ANNEXES	253

Index des figures et tableaux

FIGURE 1. PRINCIPALES EVOLUTIONS LEGISLATIVES ET INSTITUTIONNELLES DE 1791 A 1945.	21
FIGURE 2. PYRAMIDE DES AGES DES PERSONNELS EDUCATEURS PJJ TITULAIRES EN 2020 (DPJJ, 2020, p. 12).....	39
FIGURE 3. DIAGRAMME DE FLUX PRISMA-SCR.....	55
FIGURE 4. DIAGRAMME DE FLUX PRISMA.....	89
FIGURE 5. THEMES DE RECHERCHE ET RESULTATS.....	93
FIGURE 6. MODELISATION DE LA PERCEPTION DES DYNAMIQUES RELATIONNELLES INTRA-FAMILIALES AVANT ET PENDANT LE PLACEMENT PENAL.	207
TABLEAU 1. COMPARAISON DES MESURES ET PEINES APPLICABLES AUX MINEURS, AVANT ET APRES L'ENTREE EN VIGUEUR DU CJPM.	30
TABLEAU 2. CARACTERISTIQUES DES ETABLISSEMENTS DE PLACEMENT PENAL (PJJ ET SAH).	33
TABLEAU 3. EFFECTIFS PHYSIQUES PAR CORPS DE LA DIRECTION DE LA PROTECTION JUDICIAIRE DE LA JEUNESSE (DPJJ) EN DECEMBRE 2020, TITULAIRES ET STAGIAIRES DE CATEGORIE A (DPJJ, 2020).	38
TABLEAU 4. REPARTITION DES EFFECTIFS PAR DISPOSITIFS AU 31 DECEMBRE 2020 (DPJJ, 2020).	39
TABLEAU 5. REPARTITION DES NON-TITULAIRES PAR DISPOSITIFS (DPJJ, 2020).....	40
TABLEAU 6. PARADIGMES QUI GUIDENT LES PRATIQUES DE PROBATION (D'APRES McNEILL, 2006, p. 56)	76
TABLEAU 7. CARACTERISTIQUES SOCIO-DEMOGRAPHIQUES DE L'ECHANTILLON.	132
TABLEAU 8. RESULTATS DE L'ANALYSE THEMATIQUE REFLEXIVE.....	136
TABLEAU 9. CRITERES ET STRATEGIES POUR L'EVALUATION DE LA FIABILITE DES RESULTATS A PARTIR DES PROPOSITIONS FORMULEES PAR GUBA (1981) ET GUBA ET LINCOLN (1982).	175
TABLEAU 10. ANALYSE DE CAS INDIVIDUEL, DYLAN, 17 ANS, EPEI (UEHC).....	177
TABLEAU 11. ANALYSE DE CAS INDIVIDUEL, JASON, 17 ANS, EPEI (UEHD).....	179

Glossaire

AEMO	Action éducative en milieu ouvert
AICS	Auteur d'infraction à caractère sexuel
ASE	Aide sociale à l'enfance
ATR	Analyse thématique réflexive
CEF	Centre éducatif fermé
CER	Centre éducatif renforcé
CJPM	Code de la justice pénale des mineurs
CPI	Centre de placement immédiat
DIPC	Document individuel de prise en charge
DNB	Diplôme national du brevet
DPJJ	Direction de la protection judiciaire de la jeunesse
ENPJJ	École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse
EPEI	Établissement de placement éducatif et d'insertion
EPM	Établissement pénitentiaire pour mineurs
ES	Éducation surveillée
GLM	Good lives model
GLP	Good lives plan
IPA	Interpretative phenomenological analysis
JDE	Juge des enfants
MEJ	Mesure éducative judiciaire
N/A	Non applicable
NICE	National Institute for Health and Care Excellence
PJJ	Protection judiciaire de la jeunesse
RBR	Risques, Besoins, Réceptivité
SAH	Secteur associatif habilité
SCR	Scoping review
SLB	Street-level bureaucracy
STEMO	Service territorial éducatif de milieu ouvert
TAD	Théorie de l'auto-détermination
UEAJ	Unité éducative d'activités de jour
UEER	Unité à encadrement éducatif renforcé
UEHC	Unité éducative d'hébergement collectif

- UEHD** Unité éducative d'hébergement diversifié
- VAE** Validation des acquis de l'expérience
- YOI** Young offenders institution

Notes diverses

Note sur l'emploi exclusif du masculin.

Sauf indication contraire, l'utilisation du genre masculin a été adoptée afin de faciliter la lecture et n'a aucune intention discriminatoire.

Note sur l'utilisation de certaines expressions écrites.

Dans ce travail, et sauf précision contraire, les termes suivants sont utilisés de manière indifférenciée afin d'éviter les répétitions et de fluidifier la lecture :

- Rétération, récidence.
- Mineurs, jeunes, adolescents.
- Mineurs auteurs d'infraction, mineurs judiciairisés.
- Prise en charge, intervention, accompagnement, pratiques professionnelles.
- Professionnels, intervenants, personnels, agents.
- Comportements, conduites.

Note sur les annexes.

Certaines annexes ne sont pas référencées dans le corps du texte. Pour des raisons de confidentialité et de protection des personnes, celles-ci sont à destination exclusive des membres du jury de la thèse.

Introduction générale

La délinquance des mineurs est un sujet de débats et de préoccupations qui ne cesse de se renouveler sur la scène politique et sociale. Le récent rapport du Sénat, intitulé « Prévenir la délinquance des mineurs – éviter la récidive » (Boulay-Espéronnier et al., 2022), illustre la méconnaissance du phénomène et les points d'interrogation qui entourent sa prise en charge. Ce rapport met en exergue les difficultés de collecte et d'interprétation des statistiques liées à la délinquance des mineurs, et pose une question de fond, à savoir : Comment construire une politique publique efficace sans connaître précisément le phénomène auquel elle est censée apporter des solutions ?

Notre travail s'inscrit dans la perspective d'une meilleure compréhension du phénomène de la délinquance des mineurs, en nous situant au niveau des problématiques liées à sa prise en charge. Notre questionnement initial concernait les enjeux de la rencontre entre les professionnels et les adolescents judiciairisés, au sein des établissements de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ). Il s'agissait plus particulièrement de s'intéresser au niveau des représentations mutuelles dans le contexte du placement pénal. En effet, les protagonistes, professionnels et adolescents, qui se côtoient dans le cadre du placement, sont confrontés à une obligation de fonctionner « ensemble » pour aboutir, d'une part, à un objectif institutionnel officiel, qui est la prévention de la réitération/récidive, et d'autre part, pour « sortir » du système judiciaire et enfin « être libre », comme disent les adolescents que nous avons rencontrés.

Or, le contexte des établissements de placement reste sous-étudié, la littérature ayant principalement porté sur les peines d'incarcération et les mesures de milieu ouvert. Les travaux qui s'intéressent au point de vue des acteurs sont également issus en grande majorité de la littérature sociologique. Afin de combler cette lacune dans la littérature, et dans la lignée des travaux qui s'intéressent aux processus de changement et des pratiques mises en place, cette thèse s'appuie principalement sur le paradigme de la désistance afin de porter un regard systémique sur les expériences des acteurs dans le système judiciaire. Ce paradigme est ici mobilisé dans une visée compréhensive, à partir de la considération accrue de la « voix » des acteurs. À la croisée de la psychocriminologie clinique et développementale, nous nous appuyons dans cette thèse sur une lecture intégrative des dynamiques relationnelles et représentationnelles à l'œuvre dans le cadre du placement. L'approche intégrative et systémique permet de prendre en compte les différents contextes de placement dans lesquels les acteurs se rencontrent (i.e., les Établissements de placement éducatif et d'insertion ou EPEI, les Centres éducatifs renforcés ou CER, et les Centres éducatifs fermés ou CEF) afin de proposer une lecture située des dynamiques étudiées. L'objectif général de la thèse était de comprendre les vécus associés au placement pénal dans l'objectif de promouvoir les accompagnements psycho-socio-éducatifs qui favorisent la considération des besoins fondamentaux des adolescents. Au fil des

chapitres, nous cherchons à développer une connaissance plus approfondie de l'expérience des acteurs à propos du placement pénal en établissement de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), dans l'objectif premier d'une compréhension du devenir des adolescents. Nous avons opté pour une investigation exploratoire qualitative dont l'intérêt majeur réside dans la possibilité de fournir des analyses détaillées et contextualisées des expériences individuelles.

Cette thèse est organisée en sept chapitres. Les chapitres 1 à 3 permettent de dresser un tableau du contexte institutionnel de la prise en charge des mineurs auteurs d'infraction et d'identifier les principaux résultats issus de la littérature scientifique. Notre premier chapitre constitue une présentation du contexte législatif et institutionnel qui cadre le fonctionnement des établissements de placement, dans une perspective historique. Dans le chapitre suivant, nous nous attachons à identifier comment ont été étudiées, au niveau international, les expériences et les représentations des professionnels du champ judiciaire à propos de leurs interventions et des personnes qui en font l'objet. Dans le chapitre 2 nous nous attachons également à examiner quels paradigmes permettent aujourd'hui l'élaboration des connaissances de l'expérience des acteurs d'un point de vue psychologique et criminologique. Le troisième chapitre constitue une revue systématique de la littérature internationale qualitative qui s'intéresse aux expériences des mineurs à propos de leurs parcours judiciaire mais également de leur parcours de vie plus global. Nous détaillons ensuite notre positionnement épistémologique phénoménologique (chapitre 4), afin d'expliquer nos choix méthodologiques et de préciser nos objectifs de recherche. Les chapitres suivants (chapitres 5 et 6) présentent les deux études empiriques de la thèse. À travers une étude par entretiens auprès de 24 intervenants, le chapitre 5 relate l'expérience et les représentations subjectives des professionnels de la PJJ et du Secteur associatif habilité (SAH) à propos de leurs pratiques d'intervention et des adolescents qu'ils accompagnent. Le chapitre 6 porte plus spécifiquement sur l'analyse de l'expérience des adolescents placés au sein de trois établissements différents (i.e., EPEI, CER, CEF). Les expériences individuelles sont ici analysées d'un point de vue transversal à partir d'une analyse phénoménologique interprétative (IPA). Enfin, le chapitre 7 permet de mettre en perspective les résultats des deux études empiriques dans une « lecture croisée ». Ce chapitre final situe ainsi les différents résultats dans une perspective systémique en reprenant les éléments du contexte législatif, institutionnel et paradigmatique évoqués au début de la thèse.

Chapitre 1 : Contexte législatif et institutionnel de la prise en charge des mineurs auteurs d'infraction en France

1 Introduction

Depuis l'instauration d'un âge de minorité pénale et l'introduction de la notion de discernement dans le code pénal du 6 octobre 1791, la justice des mineurs n'a cessé d'évoluer. Ces évolutions se traduisent par des changements sur le plan législatif. Dans un système d'influences réciproques, les paradigmes relatifs aux champs disciplinaires qui s'intéressent à la justice des mineurs ont également connu des évolutions importantes, comme l'illustrent les travaux dans le champ de la sociologie, de la médecine, de la criminologie et de la psychologie. Ainsi, la rencontre des contextes législatif, social, et scientifique, n'a cessé de remodeler le paysage de la justice des mineurs, et ce jusqu'à l'entrée en vigueur, le 30 septembre 2021, du Code de la justice pénale des mineurs (CJPM). Dans une perspective systémique, nous nous intéressons dans ce chapitre aux modifications législatives et institutionnelles afin de comprendre les héritages de la justice des mineurs française contemporaine. Situer ces héritages signifie nous intéresser au niveau structurel de la prise en charge des mineurs judiciairisés, niveau qui permet de comprendre certaines des conceptions actuelles qui guident l'action publique en matière de traitement de la délinquance juvénile. La perspective historique adoptée permet également d'examiner comment les établissements de placement pénal, qui accueillent une partie des mineurs judiciairisés, sont devenus des objets relativement flous et en mouvement, entre volonté d'éloignement et de réinsertion des adolescents placés.

2 L'émergence d'une protection juridique des mineurs auteurs d'infraction

2.1 Le Code pénal de 1810 et la notion de discernement

En 1810, le code pénal de l'empire français, basé sur la législation de 1791, confirme l'instauration de la notion de minorité pénale et confère la possibilité pour les mineurs de moins de 16 ans d'être acquittés des faits qui leurs sont attribuables si ces-derniers ont agi sans discernement. Dans le cas où le mineur aurait agi avec discernement, la peine prononcée est adaptée à sa condition de minorité, la peine maximale encourue étant de 20 ans de détention en maison de correction. Les prémisses d'une considération spécifique accordée au mineur auteur d'infraction restent fragiles. En effet, malgré le prononcé d'un acquittement, le mineur peut être envoyé en maison de correction pour y être « élevé et détenu pendant tel nombre d'années que le jugement déterminera, et qui toutefois ne pourra excéder l'époque où il aura accompli sa vingtième année » (Code pénal, 1810, art. 66). Alors que certains philanthropes et pénalistes (i.e., Bentham) pensaient le lieu de la prison comme un moyen

d'amendement et d'amélioration de l'individu, il s'agissait dans les faits de maintenir un effet dissuasif entretenu par la crainte de la sanction pénale (Bourquin, 2007a).

Sur le plan paradigmatique, une vision de la jeunesse délinquante placée sous le sceau de l'inadaptation domine durant le XIXe siècle et le début du XXe siècle. C'est dans ce contexte que sont créées les maisons d'éducation correctionnelles. Construites sur le modèle de la prison cellulaire, elles accueillent les mineurs « discernants » et « non discernants ». La visée de ces maisons d'éducation est un amendement par l'isolement, le silence, l'instruction morale et religieuse (Bourquin, 2005, 2007a). Parallèlement, un modèle « rééducatif », basé sur le travail agricole et le contact avec une nature vue comme rédemptrice, se développe. Les colonies agricoles constituent alors un réel progrès en matière de traitement des déviances juvéniles. La configuration familiale, les enfants vivant sous l'autorité d'un chef de famille au sein d'un même pavillon, rompt avec le fonctionnement cellulaire des maisons correctionnelles. Mais leur fonctionnement repose principalement sur une discipline militaire et pénitentiaire (Bourquin, 2007a, 2007b; J.-J. Yvarel, 2022). La fonction de redressement moral de la sanction pénale guide le traitement judiciaire des mineurs auteurs. À travers ces lieux, il s'agit avant tout d'éloigner le risque délinquant, et ainsi de protéger la société des illégalismes de la jeunesse (Bailleau, 2002).

Sur le plan criminologique, c'est également durant le XIXe siècle que les techniques d'observation du comportement sont développées : elles deviennent la source d'un savoir sur le mineur délinquant (Bailleau, 2002). Ce savoir s'organise autour du travail de Lombroso et l'idée d'un « criminel né ». Les illégalismes des mineurs, qui concernaient principalement le vagabondage au début du XIXe siècle, sont incarnés par cette nouvelle idée de « criminel né » qui s'appuie sur le développement du positivisme en sciences. Ce courant criminologique participe à développer une vision de plus en plus hostile vis-à-vis des mineurs auteurs d'infraction, encourageant par ailleurs le renforcement du modèle disciplinaire pénitentiaire (Bourquin, 2007c).

2.2 L'influence d'une criminologie tournée vers les causes sociales de la délinquance

La fin du XIXe siècle connaît l'émergence d'une représentation différente de celle de l'enfant à punir et à redresser : il s'agit de celle de l'enfant à éduquer et à protéger (Sallée, 2012). C'est aussi à cette période que seront promulguées les lois majeures sur la protection de l'enfance (Becquemin, 2023; Youf, 2011a). Ces évolutions permettent de considérer l'enfant non seulement comme coupable mais également comme victime, et remettent en question l'infaillibilité de l'éducation familiale (Sallée, 2012). Certains comportements déviants sont peu à peu interprétés comme la conséquence d'une éducation parentale inadaptée.

La possibilité de création d'une justice spécifique pour les mineurs ainsi que d'une prépondérance du principe d'éducation sur celui de correction (qui demeurait jusqu'alors dominant) est amorcée en 1912. Dans le cadre de l'instruction, il s'agit dorénavant de recueillir des renseignements sur le mineur et son environnement, et non plus simplement sur l'infraction. Par ailleurs, la loi du 22 juillet 1912 instaure les tribunaux pour enfants ainsi que la « liberté surveillée ». Cette dernière est parfois décrite comme précurseur de l'assistance éducative (Milburn, 2009) voire comme la première forme d'intervention en milieu ouvert (J.-J. Yvarel, 2022). La fonction de la mesure de liberté surveillée est de fournir une sorte de « tuteur moral » aux mineurs ayant été remis à leurs parents ou à une œuvre charitable (Niget, 2009). La liberté surveillée introduit l'idée de la probation, dont la durée doit permettre de mettre le mineur à l'épreuve et de le maintenir dans son milieu familial.

En 1927, les colonies pénitentiaires deviennent les maisons d'éducation surveillée. Derrière le changement sémantique, le fonctionnement disciplinaire demeure (Bourquin, 2007c; Sallée, 2020). Les contestations, et notamment la médiatisation en 1934 de la révolte qui a lieu à la maison d'éducation de Belle-Ile-en-Mer, conduit à une vive critique de la compatibilité de l'éducatif avec le modèle de correction (Bourquin, 2005). Elles ouvrent la voie vers de nouvelles dispositions législatives sous la pression de l'opinion publique. Le travail du parlementaire César Campinchi, à la veille de la Seconde guerre mondiale, constitue une amorce de la conception éducative retenue dans le texte ultérieur de 1945 (Allaix, 1998).

2.3 L'instauration de la notion d'éducabilité : « l'ordonnance de 45 »

C'est probablement l'ordonnance n° 45-174 du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante qui est la plus largement citée et connue parmi les acteurs de l'intervention auprès des mineurs judiciairisés. Sa promulgation signe la reconnaissance sur le plan juridique de l'importance d'un traitement judiciaire spécifique pour les mineurs auteurs d'infraction. Dès 1942, le législateur soulignait la nécessité d'opérer un double changement. Il apparaissait nécessaire d'associer une éventuelle modification de la loi sur la justice des mineurs à une modification de l'organisation et des méthodes de la rééducation (Allaix, 1998). Les différents débats autour de la manière d'entrevoir la prise en charge des mineurs auteurs d'infraction débouchent sur l'ordonnance du 2 février 1945. Cette ordonnance inscrit dans la loi la prééminence de l'éducatif sur le répressif, la peine étant conçue comme une dérogation exceptionnelle vis-à-vis des possibilités de sanctions et de mesures éducatives (Milburn, 2009; Youf, 2009a). La juridiction se spécialise avec la création de la fonction du juge des enfants, qui possède une double compétence civile et pénale (Youf, 2011a). Le phénomène de la

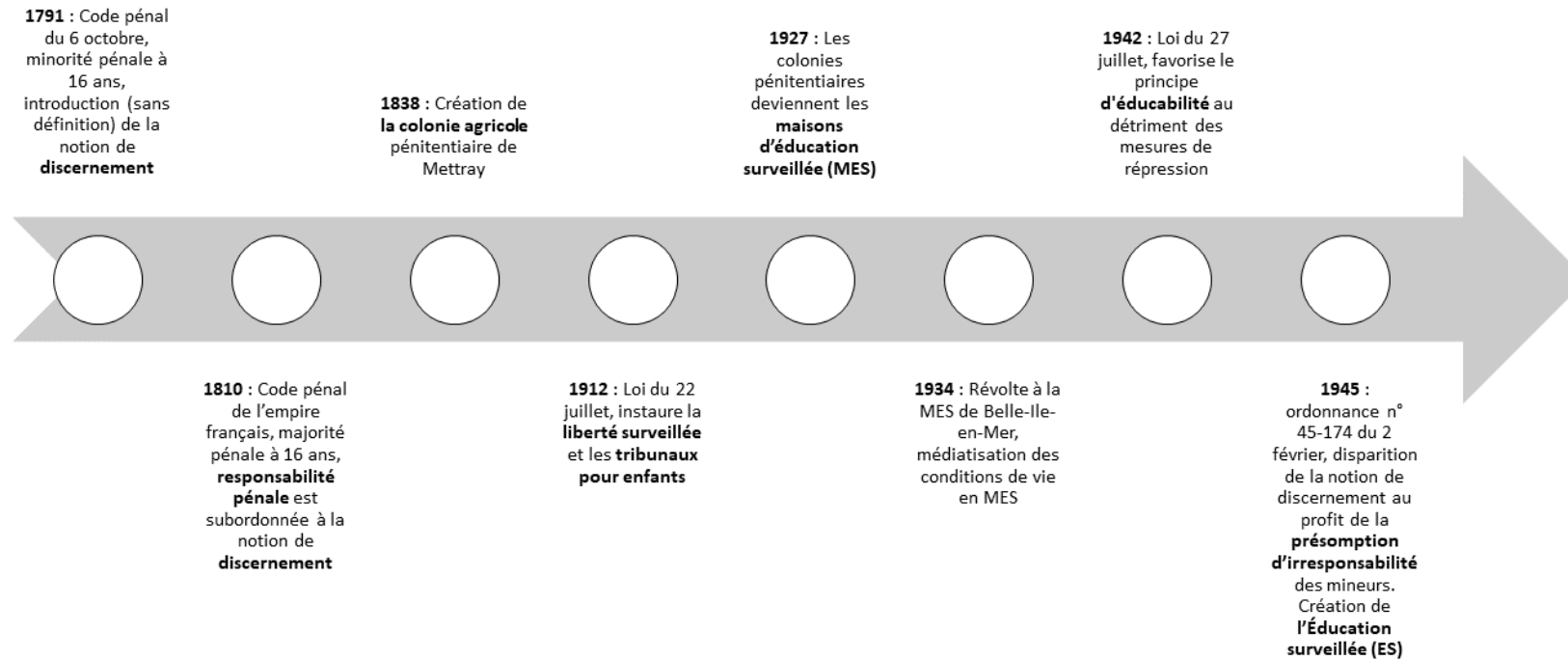
délinquance juvénile appartient donc pleinement à la sphère de l'action publique sociale¹ qui favorise les mesures de protection envers les mineurs qui commettent des infractions (Milburn, 2009).

La notion de discernement s'efface au profit de celle d'éducabilité. Il ne s'agit plus de considérer uniquement la conscience qu'a le mineur de la « gravité » des faits commis : la notion d'« éducabilité » pose en effet la question des possibilités de prise en charge et de traitement de la déviance des mineurs (Becquemin, 2023; Milburn, 2009; Youf, 2009c). L'évaluation de ces possibilités repose en premier lieu sur le juge qui s'appuie sur les caractéristiques de l'infraction, sur la personnalité et sur la situation de vie spécifique du mineur pour rendre sa décision (Youf, 2011b). Parallèlement, la notion d'éducabilité dans le cadre de la procédure pénale permet de prendre acte du « statut social des jeunes dans la société : être en devenir, en transition entre un statut de jeune sous contrôle et celui d'adulte autonome » (Bailleau, 2012, p. 13). Les modifications législatives principales sont résumées dans la figure 1.

¹ Dans le sens sociologique d'« action publique » dans le champ social (et non pas uniquement « politique publique » dans le champ social), Commaille (2014) précise :

Face à une vision inspirée par la primauté accordée à l'impulsion gouvernementale, à l'action de l'État et aux interventions des autorités publiques, on indique par ce renversement le choix d'une approche où sont prises en compte à la fois les actions des institutions publiques et celles d'une pluralité d'acteurs, publics et privés, issus de la société civile comme de la sphère étatique, agissant conjointement, dans des interdépendances multiples, au niveau national mais aussi local et éventuellement supranational, pour produire des formes de régulation des activités collectives [...] (Commaille, 2014, p. 599).

Figure 1. Principales évolutions législatives et institutionnelles de 1791 à 1945.



Les notions d'incapacité et d'irresponsabilité pénale du mineur prévalent, en théorie. En pratique, il s'agit de considérer la responsabilité pénale du mineur comme limitée, et d'appliquer l'excuse de minorité, comme l'indiquent les chiffres de l'incarcération des mineurs qui ne cessent d'augmenter dans les années 1970 et 1980 (Milburn, 2009; Youf, 2009c). La responsabilité est conçue comme synonyme de la responsabilité pénale : l'infraction est avant tout une inadaptation, une transition, signe d'un défaut de préalables éducatifs auquel le traitement socio-judiciaire se donne pour mission de répondre (Milburn, 2009).

Sur le plan de la prise en charge de la délinquance juvénile, la création de l'Éducation surveillée est caractérisée par l'institution de son autonomie vis-à-vis de l'Administration pénitentiaire dont elle dépendait jusqu'alors (J.-J. Yvarel, 2006). Elle débouche sur la professionnalisation des personnels intervenant auprès des mineurs judiciairisés, sous l'influence des logiques judiciaires et médico-psychologiques (Milburn, 2009). Ces professionnels ont en effet pour mission l'observation et le recueil de renseignements socio-éducatifs. Le paradigme dominant est alors celui d'une lecture clinique de la personnalité du mineur auteur d'infraction (Youf, 2008). Les références psychanalytiques entérinent le poids accordé à la personnalité et à l'environnement du mineur (Sallée, 2012, 2014a; Youf, 2008). L'acte délinquant est avant tout la symptomatologie d'une carence. Néanmoins, l'aspect moralisateur de la prise en charge perdure derrière la rhétorique psychologique et psychanalytique (Milburn, 2009).

3 Le tournant des années 1980-1990 : vers une lente pénalisation des parcours

3.1 Jeunesse, délinquance, et prévention dans la société moderne

La justice des mineurs s'isole progressivement à partir de la décennie 1980. L'intérêt pour la fonction de juge des enfants décroît (Milburn, 2009). La modification de la fonction du juge parallèlement au développement de nouvelles procédures (e.g., sursis avec mise à l'épreuve, réparation pénale) participent à une pénalisation progressive des parcours des mineurs (Bailleau & Milburn, 2011; Sallée, 2012). La notion de « prévention » de la délinquance entre dans la sphère publique, avec la publication du rapport « Face à la délinquance : prévention, répression, solidarité » (Bonnemaison, 1983). Ce rapport met en avant l'augmentation d'un « sentiment d'insécurité » parmi la population, et ce depuis les années 1960, tout en soulignant qu'il y a parfois une « mise en exergue amplifiée de la criminalité et une concentration de l'actualité journalistique sur les sujets de violence » qui donne lieu à un accroissement de « l'impact et la résonance de la réalité » (Bonnemaison, 1983, p. 13). Cette problématique du « sentiment d'insécurité » et de la place qui y est accordée dans l'actualité journalistique reste présente dans le débat public relatif à la délinquance jusqu'à nos jours.

En ce qui concerne les mineurs auteurs d'infraction, le rapport souligne l'importance de l'éducation civique des adolescents et la part de responsabilité des parents dans les déviances de leurs enfants. Les bouleversements économiques et sociaux qu'entraînent l'avènement de la société moderne font émerger la nécessité pour l'État de pallier aux situations de grande précarité de certaines familles, notamment en matière de logement (Bonnemaison, 1983). Toutefois, la pression politique et sociale sur la soi-disant augmentation de la délinquance juvénile, qui a surtout changé de « forme » (Mucchielli, 2004, 2010), se conjugue à une crise du paradigme clinique de la réadaptation en matière de prise en charge des mineurs (Milburn, 2009; Youf, 2008). Le rôle des psychologues dans les observations des mineurs et le recueil de renseignements décroît au profit des personnels éducatifs (Sallée, 2012). Malgré cela, à partir de 1989, la possibilité de recourir à la détention provisoire pour les mineurs et celle de placement en maison d'arrêt sont supprimées, conférant une plus grande protection des mineurs en matière pénale. L'Éducation surveillée devient officiellement la Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (DPJJ) en 1990.

3.2 Le mineur auteur d'infraction : de l'objet de connaissance au sujet connaissant

Le paradigme sociojuridique qui entoure le mineur auteur d'infraction connaît également des évolutions. Nous avons vu que le mineur auteur d'infraction était principalement « objet de connaissance » (Milburn, 2009, p. 96), ce qui se traduisait par l'accent mis sur l'étude et l'observation de sa personnalité dans la réponse pénale. Cette conception du mineur évolue et celui-ci devient peu à peu un « sujet connaissant » (Milburn, 2009, p. 96). La mutation de cette conception implique une vision du mineur capable de s'informer de manière autonome sur le droit. Le mineur, enfant ou adolescent, est perçu comme un adulte en devenir (Bailleau, 2012). L'accès au droit constitue le trait d'union entre les différents acteurs des champs relatifs à la prise en charge de la jeunesse délinquante. Il devient la pierre angulaire d'une vision dans laquelle le mineur est un véritable citoyen en devenir et responsable. La notion de responsabilité, initialement considérée sous l'angle pénal, s'étend dès lors à la responsabilité citoyenne : la responsabilisation constitue le point central de l'intervention éducative à partir des années 1990 (Bailleau, 2011a; Milburn, 2009).

De surcroît, la pénalisation des parcours des mineurs se poursuit, comme l'illustre le développement des alternatives aux poursuites à partir de 1998 (Mucchielli, 2010). Les affaires ayant pu, auparavant, être classées sans suite (e.g., vol simple), font maintenant l'objet d'une prise en charge pénale au détriment de l'action éducative (Bailleau, 2011a; Milburn, 2009; Mucchielli, 2010). Certains acteurs de la justice des mineurs soulignent l'antinomie entre ces mesures qu'ils estiment coercitives et la notion d'éducation (Milburn, 2009). La pénalisation est également encouragée par le renversement des influences sur les modalités de traitement pénal de la délinquance. Auparavant, la justice pénale

des majeurs s'appuyait sur les expérimentations faites en matière de justice des mineurs. Or, un renversement s'opère et les textes puisent dorénavant leur source dans le traitement judiciaire réservé aux majeurs (Bailleau, 2002). Le développement de la philosophie de la « tolérance zéro » outre-Atlantique inspire plusieurs propositions de lois françaises qui renforcent la pénalisation des parcours des mineurs (Bailleau, 2011a).

En somme, une distinction majeure entre deux formes de pénalité s'opère. Une pénalité néo-rétributive, ayant pour noyau central la responsabilisation du mineur en lien avec le trouble à l'ordre public commis (Bailleau, 2011a), et une pénalité éducative-restaurative, dont les juges des enfants étaient alors les porteurs principaux et qui considérait l'infraction comme symptôme d'un conflit à résoudre (Bailleau, 2002). L'enjeu judiciaire du traitement de la délinquance juvénile dépasse le cadre du tribunal et du cabinet du juge pour s'inscrire dans le champ social et politique. L'intervention éducative n'a plus seulement pour objet de se focaliser sur les dynamiques internes et relationnelles des mineurs judiciairisés, mais se porte également sur la relation du mineur à l'ensemble de la société et des valeurs qui la fondent (Bailleau, 2011a; Milburn, 2009).

3.3 Délinquance et insécurité de 2001 à 2021

Le désengagement du rôle de protection de l'État se poursuit avec l'émergence de nouvelles formes de dérégulation sociale. Certains quartiers « délaissés » de la ville sont particulièrement stigmatisés (Avenel, 2016; Bailleau, 2008). Les nouvelles logiques de régulation de l'ordre social avec une réorganisation de l'action publique autour de la thématique de la sécurité y participent grandement (Bailleau et al., 2009). L'instauration des Centres éducatifs renforcés (CER) en 1996, ainsi que la création des Centres éducatifs fermés (CEF) et des Établissements pénitentiaires pour mineurs (EPM) en 2002 avec la loi Perben, illustrent le retour de la politique d'éloignement en matière de traitement de la délinquance juvénile, alors que celle-ci avait montré ses limites avec les colonies pénitentiaires et agricoles (Bailleau, 2002). De plus, c'est à cette même période que la détention provisoire est réinstaurée pour les mineurs. La politique de réduction des risques est axée sur la « protection » de la population, davantage que sur l'appréhension d'une personne située en contexte et la prévention des infractions qu'elle peut commettre (Bailleau, 2011b). Cette politique de réduction des risques a été décrite comme reposant sur une logique « sécuritaire » (Bailleau, 2011b; Lazerges, 2008) en matière de traitement de la délinquance. D'autres auteurs parlent d'une philosophie pénale guidée par le « populisme pénal » (Lazerges, 2008; Salas, 2010; Salas & Mingasson, 2005). Dans cette perspective, ce n'est plus seulement l'individu, sa personnalité, et sa responsabilisation qui sont au cœur de la sanction pénale : le « populisme pénal » se définit comme « une volonté de punir sans discrimination, une forme d'excès liberticide, au nom de la dignité offensée des victimes » (Salas & Mingasson, 2005,

p. 13-14). L'instauration en 2007 des peines-planchers pour les crimes et les délits passibles d'au moins trois ans d'emprisonnement est un exemple de ce changement de perspective sur les fonctions de la réponse pénale. Elles seront finalement supprimées en 2014. Faisant figure d'exception dans ce paysage social et politique, la justice restaurative est instituée par la loi n° 2014-896 du 15 août 2014 relative à l'individualisation des peines et renforçant l'efficacité des sanctions pénales (aussi appelée loi « Taubira »), en complément du traitement judiciaire pénal traditionnel, permettant un espace de médiation.

4 2021 : l'introduction du Code de la justice pénale des mineurs

Le Code de la justice pénale des mineurs, entré en vigueur le 30 septembre 2021, avait pour objectif d'entériner le primat de l'éducatif sur le répressif en matière de traitement de la délinquance juvénile. La philosophie éducative repose notamment sur le rapprochement du temps judiciaire avec le temps de la commission des faits par les mineurs (Hebbadj, 2019). Par ce rapprochement, le législateur visait à donner davantage de sens à la procédure et donc de favoriser les effets du parcours judiciaire sur la désistance. Les finalités du CJPM sont explicitées dans son article L11-2 de la manière suivante : « Les décisions prises à l'égard des mineurs tendent à leur relèvement éducatif et moral ainsi qu'à la prévention de la récidive et à la protection de l'intérêt des victimes ». Par cette formulation, le relèvement éducatif des mineurs semble s'aligner à la finalité de la prévention de la récidive et à la protection de l'intérêt des victimes. Il s'agit en outre d'un rapprochement net avec le droit des majeurs (Hanna-Sirine, 2022; Jacopin & Bonfils, 2021).

Plus concrètement, ce texte, qui régit dorénavant le fonctionnement de la justice pénale des mineurs, a trois enjeux principaux : la simplification des procédures, l'accélération du jugement et la limitation de la détention provisoire des mineurs (Journal Officiel de la République Française, 2019; Sénat, 2020). Dans cette sous-section, nous passons brièvement en revue deux notions clés du CJPM, à savoir le discernement et la césure, et résumons les principales mesures civiles et pénales applicables au mineur.

4.1 Le discernement

Une des grandes évolutions du texte concerne la définition de la notion de discernement. Le CJPM dispose : « Est capable de discernement le mineur qui a compris et voulu son acte et qui est apte à comprendre le sens de la procédure pénale dont il fait l'objet » (Art. L11-1, CJPM). Ainsi, les mineurs de 13 ans sont présumés ne pas être capables de discernement. Si cela peut sembler être une définition protectrice, elle signifie néanmoins que tous les mineurs âgés de 13 ou plus sont présumés capables de discernement. Il est par ailleurs intéressant de souligner que c'est la première

fois que l'âge du discernement est posé depuis 1945 et qu'il s'agit de la seule occurrence d'un âge de discernement en droit français.

L'excuse de minorité est maintenue. Elle repose sur le principe qu'il ne peut être prononcé de peine supérieure à la moitié de la peine encourue pour les majeurs (Art. L121-5 et L121-6, CJPM). Une exception existe toutefois concernant les mineurs de plus de 16 ans. Ces-derniers peuvent se voir appliquer une peine non réduite dans la mesure où sont pris en compte leur situation et leur personnalité (Art. L121-7, CJPM). Toutefois, il est à noter que l'excuse de minorité pouvait déjà être écartée sous l'empire de l'ordonnance du 2 février 1945, et qu'il ne s'agit donc pas d'une nouveauté introduite par le CJPM.

4.2 La césure

La césure correspond à une organisation en deux temps du procès pénal. Le premier temps concerne l'audience de culpabilité, le second temps concerne l'audience de sanction (éducative ou peine). L'intervalle entre les deux audiences constitue une période de « mise à l'épreuve éducative », durant laquelle le mineur peut faire l'objet de mesures éducatives ou de mesures de sûreté (Art. L521-7 à L521-25, CJPM). L'évaluation de la manière dont se déroule cette période intermédiaire est censé aider la prise de décision du magistrat pendant l'audience de sanction. Le délai pouvant s'écouler entre la saisie de la juridiction et l'audience de culpabilité est fixée entre dix jours et trois mois maximum. Quant au délai entre l'audience de culpabilité et l'audience de sanction, celle-ci est fixée de six à neuf mois maximum. Le rapprochement entre le temps des faits et la décision de culpabilité, et donc l'accélération du temps judiciaire, a pour objectif selon les défenseurs du texte de renforcer l'efficacité du travail éducatif. En 2020, lors d'une commission parlementaire, Mme. Mathieu-Héraud, alors directrice de la PJJ, a ainsi précisé :

La décision de statuer plus rapidement sur la culpabilité résulte des évolutions des neurosciences et de la pédopsychiatrie, qui ont bien mis en évidence que les adolescents ont une perception du temps différente de celle des adultes. Un trop grand intervalle de temps entre la commission des faits et la réponse apportée entraîne une perte de sens pour les jeunes (Sénat, 2020).

Toutefois, cette conception ne fait pas consensus. Certains auteurs et acteurs de la justice des mineurs ont souligné le risque de ne pas pouvoir mettre le travail éducatif en place, notamment avant la première audience (de culpabilité) (Hebbadj, 2019). Cela aurait pour effet de mener les mineurs à adopter des positionnements subjectifs au cours de cette première audience qui favoriseraient des sanctions plus sévères, les adolescents n'ayant pas eu le temps de réfléchir aux faits commis (Défenseur des droits, 2019).

Une possibilité d'audience unique, statuant sur la culpabilité et la sanction de manière simultanée, existe sous certaines conditions. Il s'agit d'une mesure d'exception qui concerne les faits d'une

certaine gravité et uniquement dans le cas où la justice a déjà suffisamment d'éléments pour statuer sur la peine ou sanction la plus adaptée : il s'agit non pas d'être « connu » de la justice mais plutôt d'être bien connu, puisque le texte prévoit les documents dont doit disposer la justice, lesquels doivent être récents. Il faut donc que la justice soit suffisamment renseignée sur la situation et la personnalité du mineur. Cette mesure d'exception est parfois critiquée à cause du risque que cette mesure ne devienne relativement fréquente car elle permettrait un traitement accéléré des affaires pénales (Hebbadj, 2019; Terlier & Untermaier, 2023). Enfin, le CJPM renforce les prérogatives du parquet et fait disparaître la fonction d'instruction du juge des enfants et donc du problème constitutionnel qui résultait du cumul par le juge des enfants de la fonction d'instruction et de la présidence de l'audience de jugement.

4.3 Les mesures éducatives

4.3.1 L'avertissement judiciaire

L'avertissement judiciaire, dont la forme est libre, peut être prononcée par une juridiction jugeant un mineur et peut compléter la mesure éducative judiciaire dans le cas où elle comporte uniquement le module de réparation, que nous détaillons plus bas (Art. L111-2, CJPM).

4.3.2 La mesure éducative judiciaire unique (MEJ)

La MEJ est prononcée à titre de sanction et peut accompagner le prononcé d'une peine ou d'un avertissement judiciaire. Elle vise « la protection du mineur, son assistance, son éducation, son insertion et son accès aux soins » (Art. L112-1, CJPM). La MEJ correspond à un « accompagnement individualisé », organisé ou non autour de modules (i.e., si tel n'est pas le cas il s'agira d'un accompagnement éducatif « simple »), interdictions ou obligations. Les modules se déclinent en quatre axes que sont l'insertion, la réparation, la santé, le placement. Elle se veut donc adaptable en fonction des besoins du mineur.

4.3.2.1 L'insertion.

Le module d'insertion prend en compte les dimensions sociales, scolaires et professionnelles. Dans la pratique, il se traduit par un accueil de jour réalisé par les services de la PJJ ou une structure habilitée, un placement en internat scolaire ou dans un établissement de formation professionnelle. Ces accueils doivent permettre une prise en charge continue du mineur durant la journée. L'accueil de jour ne peut excéder un an.

4.3.2.2 La réparation.

Le module de réparation consiste à la mise en œuvre d'une aide/réparation à l'égard de la victime ou de la collectivité et/ou en la médiation entre l'auteur mineur et la victime. La durée du module ne peut excéder un an. Sa mise en œuvre peut être réalisée par la PJJ ou un service habilité, et implique l'accord de la victime.

4.3.2.3 La santé.

Ce module concerne la mise en place d'une prise en charge sanitaire spécifique en fonction des besoins identifiés chez le mineur, un placement dans un service de santé (excepté en service de psychiatrie), ou dans un établissement médico-social.

4.3.2.4 Le placement.

Il existe trois modalités de placement différentes. Le mineur peut être confié : à un membre de sa famille ou à une personne digne de confiance, à un établissement de la PJJ (i.e., EPEI dont les Unités éducatives d'hébergement collectif ou UEHC, les Unités éducatives d'hébergement diversifié ou UEHD, et les CER) ou de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE), ou à une institution éducative privée et habilitée, à l'exception des CEF. Le placement est prononcé par ordonnance et ne peut excéder la durée d'un an. Elle fixe les modalités de droit de visite et d'hébergement des parents.

4.3.2.5 Les interdictions et obligations.

Enfin, les interdictions concernent principalement l'impossibilité pour le mineur auteur de se rendre sur les lieux de l'infraction, de se déplacer la nuit sans son représentant légal ou encore d'entrer en contact avec la ou les victime(s) ou le(s) co-auteur(s). Les obligations relèvent de l'éducation civique sous la forme de la participation à un stage de citoyenneté ainsi que l'obligation pour le mineur de remettre l'objet éventuel ayant servi à la commission de l'infraction (Art. L112-2, CJPM). La durée maximale de la mesure éducative judiciaire ne peut excéder cinq ans ni dépasser les 21 ans de la personne auteur d'infraction.

4.4 Les peines

Premièrement, aucune peine ne peut être prononcée à l'égard d'un mineur de moins de treize ans, supposé non discernant. La primauté de l'éducatif sur le répressif a été actée par le CJPM. Le juge des enfants doit motiver toute peine en indiquant que l'éducatif n'a pas été suffisant – auquel cas, le juge

doit prononcer une mesure éducative additionnée d'une peine, sauf à motiver que la mesure éducative n'est pas nécessaire (notamment parce qu'un suivi éducatif est déjà en cours, sur le plan pénal suite à une autre condamnation ou au civil dans le cadre d'une Action éducative en milieu ouvert ou AEMO). La règle est donc sanction éducative puis la peine – le parcours pénal du mineur doit être pris en compte de manière explicite par le juge des enfants et par le tribunal pour enfants lorsqu'il statue. Les peines applicables aux mineurs, qui dans l'esprit du texte doivent donc rester une exception par rapport aux mesures éducatives judiciaires, sont identiques à celles applicables aux auteurs majeurs (i.e., amende, travail d'intérêt général pour les mineurs de plus de 16 ans, détention). La règle étant l'atténuation de la peine, qui ne peut excéder la moitié de la durée de la peine encourue pour un auteur majeur, ou un montant d'amende plafonné à 7500 €.

Les peines de privation de liberté sont donc applicables aux mineurs, y compris pour ceux ayant entre 13 et 16 ans. Les mesures de sûreté concernent les contrôles judiciaires (notamment en matière criminelle et sous certaines conditions en matière correctionnelle), dont le non-respect des obligations peut conduire au placement en CEF du mineur voire à l'incarcération en cas de non-respect du placement en CEF (Art. L331-4, CJPM), l'assignation à résidence avec surveillance électronique (applicable aux mineurs d'au moins 16 ans) et enfin la détention provisoire, qui ne peut s'appliquer aux mineurs de moins de 13 ans. Le tableau 1 résume les différentes mesures et peines applicables aux mineurs avant et après l'entrée en vigueur du CJPM.

Tableau 1. *Comparaison des mesures et peines applicables aux mineurs, avant et après l'entrée en vigueur du CJPM.*

Dispositions antérieures au CJPM	Dispositions en vigueur depuis CJPM
Remise à parents	Avertissement judiciaire
Admonestation	
Avertissement solennel	
Liberté surveillée	MEJ
Sanctions éducatives (loi « Perben I »)	Supprimées
Peines	Interdictions et obligations (MEJ)
	Pas de modification dans leur contenu. Modification procédurale : possibilité pour le JDE de prononcer certaines peines en audience de cabinet (i.e., confiscation, stage, travaux d'intérêt général)

Note. « JDE » = Juge des enfants

5 Vers une lente fin d'une justice d'exception ?

Comme l'indique Yvorel « la singularité de la justice pénale des mineurs a toujours à voir avec la question de la responsabilité » (J.-J. Yvorel, 2012, p. 154). C'est la notion de discernement qui a permis de fonder l'irresponsabilité au cas par cas de mineurs en matière pénale. Historiquement, la notion de discernement a connu une lente progression :

[...] dans quelques précis de droit, on cherche encore à définir le discernement, hésitant entre une simple conscience d'accomplir un acte illicite perceptible dans la forme même d'accomplissement de la transgression (le plus souvent c'est la préméditation qui est la marque du discernement) et une conception plus large mi-psychologique (développement suffisant des facultés mentales), mi-sociologique (condition d'éducation), comme élément constitutif du discernement. (J.-J. Yvorel, 2012, p. 155).

Ainsi, le discernement en 1791 se résume par l'intention coupable de transgresser la loi, incluant à la fois une dimension morale et factuelle. Le discernement est la condition de la responsabilité pénale (Jacopin, 2020). Dans le cas du CJPM, le discernement s'entend comme la compréhension et la volonté de l'acte par le mineur, ainsi que sa faculté de compréhension de l'interdit pénal (Art. L11-1, CJPM). Dans ce qui apparaît comme une jonction du juridique et du psychologique, nous pouvons nous interroger sur les effets de la présomption de discernement à partir de 13 ans qu'introduit le CJPM. Jusqu'à présent, cette question était laissée à l'appréciation des juges (Jacopin, 2020). Par ailleurs, l'âge de la responsabilité pénale est aligné sur celui de la capacité pénale (i.e., âge à partir duquel une

peine peut être prononcée). Or, fixer un âge de minorité pénale signifie également fixer l'âge de la responsabilité pénale à 13 ans (Jacopin, 2020), c'est-à-dire donner la possibilité au juge d'attribuer une intention criminelle, une intention de commettre une « faute » aux mineurs âgés d'au moins 13 ans. Si la pertinence juridique d'une telle disposition est en accord avec les recommandations internationales (Convention relative aux droits de l'enfant, 1989), cette disposition du CJPM interroge sur le plan de la psychologie du développement : tous les enfants ne se développent pas de manière similaire aux mêmes âges, tant sur le plan de l'acquisition de la conscience morale, que sur le plan du développement psycho-affectif plus global. La question de la responsabilité dépasse ainsi la question juridique, puisque les sanctions éducatives et les peines ne peuvent prendre sens pour le mineur que dans la mesure où il existe une conscience du caractère infractionnel de l'acte commis (Botbol & Choquet, 2008). Dans cette perspective, la réponse pénale, sous forme de mesure éducative ou de peine, constitue le socle d'un processus de responsabilisation du mineur vis-à-vis de ses conduites et vis-à-vis du corps social.

5.1 Le placement comme mesure éducative : modalités et fonctions dans le champ de la prise en charge des mineurs auteurs d'infraction

La question du placement au civil, qui vise à protéger un mineur d'un risque pour sa sécurité et son bien-être, est relativement bien connue du grand public. Les mesures de placement au pénal, en revanche, restent relativement énigmatiques pour les personnes qui ne travaillent pas spécifiquement dans le champ de la justice des mineurs. Pourtant, en 2020, la PJJ et le secteur habilité ont suivi 8125 mesures de placement au titre de l'enfance délinquante (Ministère de la Justice, 2021). Si elle constitue une mesure peu fréquente au regard du nombre des mesures d'investigation et de milieu ouvert réalisées, elle concerne néanmoins les mineurs auteurs de faits les plus graves ou ceux réitérants/récidivistes. Nous avons vu dans la section précédente que le module de placement peut avoir lieu au domicile familial, en famille d'accueil, en établissement de la PJJ voire en détention. Pour rappel, en ce qui concerne la PJJ et le secteur associatif habilité (SAH), trois types d'établissements sont chargés d'accueillir les mineurs placés au pénal : (1) les Établissements de placement éducatif et d'insertion (EPEI), les (2) Centres éducatifs renforcés (CER), et enfin (3) les Centres éducatifs fermés (CEF).

5.1.1 L'hébergement : les Établissements de placement éducatif et d'insertion (EPEI)

Les EPEI, aussi appelés « foyers », constituent des lieux d'hébergement pour les mineurs faisant l'objet d'une mesure judiciaire mise en œuvre par la PJJ. Ces établissements visent prioritairement la réinsertion du mineur, à travers la mise en place d'un projet de formation ou de professionnalisation.

Ces foyers sont composés de plusieurs unités éducatives. Les unités éducatives d'hébergement collectif (UEHC) assurent l'accueil de mineurs sous mandat judiciaire sans délai ni préparation (accueil d'urgence) ou les accueils préparés. Les UEHC peuvent être mixtes et accueillir entre 10 et 12 jeunes de 13 à 18 ans. Les unités éducatives d'hébergement diversifié (UEHD) comprennent l'hébergement individuel en structure collective et l'hébergement en familles d'accueil. Les unités éducatives d'activités de jour (UEAJ) proposent des activités professionnelles, scolaires, sportives et culturelles, en vue de « préparer à l'accès aux dispositifs de socialisation et de formation de droit commun ».

5.1.2 Les Centres éducatifs renforcés

Les CER ont été créés dans la perspective d'éloignement et de rupture du mineur avec son environnement de vie (Troendlé & Amiel, 2018). Leur particularité réside dans l'intensité des activités proposées, structurées en sessions de 15 semaines de prise en charge. Les CER accueillent entre 6 et 8 jeunes. Selon les textes officiels, leur objectif est de « créer une rupture temporaire du mineur tant avec son environnement qu'avec son mode de vie habituel » (Décret n° 2021-683 du 27 mai 2021 portant partie réglementaire du code de la justice pénale des mineurs (articles en D), 2021). La prise en charge repose sur un encadrement éducatif permanent dans tous les actes de la vie quotidienne.

5.1.3 Les Centres éducatifs fermés

Les CEF accueillent 10 à 12 jeunes de 13 à 18 ans, auteurs de crimes ou de délits, et multirécidivistes. Les CEF sont décrits comme un dispositif éducatif alternatif à la détention (Boulay-Espéronnier et al., 2022). Les CEF se caractérisent par une fermeture juridique : le non-respect par le mineur des conditions du placement et des obligations fixées par la décision du magistrat peut entraîner sa mise en détention. La prise en charge repose sur un accompagnement constant du mineur à l'intérieur et à l'extérieur du centre. Le quotidien est structuré par un suivi sanitaire et psychologique, des activités d'enseignement, de formation professionnelle et du sport. Les placements ont une durée comprise entre quelques jours et 6 mois, renouvelables une fois. Les CEF constituent à ce jour la forme d'hybridation la plus caractéristique entre environnement fermé et visée éducative de la mesure pénale. Le tableau 2 ci-dessous résume les caractéristiques des différents types d'établissement de placement.

Tableau 2. *Caractéristiques des établissements de placement pénal (PJJ et SAH).*

Caractéristiques	EPEI	Centre éducatif renforcé	Centre éducatif fermé
Type	Ouvert	Fermé	Fermé
Fonction	Insertion/réinsertion	Rupture avec l'environnement	Alternative à l'incarcération
Unités éducatives	Hébergement collectif (UEHC) et individuel (UEHD)		
Nombre jeunes	10-12	6-8	10-12
Âge jeunes	13-18	13-18	13-18
Public	Mixte	Non-mixte	Non-mixte
Durée mesure	6 mois renouvelables 1x	15 semaines	6 mois renouvelables 1x

Note. « EPEI » = Établissement de placement éducatif et d'insertion ; « PJJ » = Protection judiciaire de la jeunesse ; « SAH » = Secteur associatif habilité ; « UEHC » = Unité éducative d'hébergement collectif ; « UEHD » = Unité éducative d'hébergement diversifié.

Si les EPEI appartiennent à la catégorie des établissements « d'hébergement », les CER se rapprochent davantage de ce qui est communément désigné par le vocable « milieu fermé », tandis que les CEF appartiennent « officiellement » à cette catégorie d'établissements. Or, la problématique de l'enfermement des mineurs, en milieu carcéral ou en établissement « fermé » - ou non - de la PJJ, se réactualise régulièrement et constitue aujourd'hui une source de polarisation du débat public, comme en témoignent les récents rapports du Sénat (Boulay-Espéronnier et al., 2022; Troendlé & Amiel, 2018). D'une part, cette polarisation prend racine dans la critique plus ancienne du milieu carcéral : au-delà d'une remise en question des conditions de détention, le modèle de l'enfermement semble entrer en collision avec l'idéal de réhabilitation et de réinsertion défendus en matière de traitement de la délinquance. D'autre part, le caractère protecteur qu'incarnait la justice des mineurs au milieu du XXe siècle semble peu à peu s'effacer au profit d'un modèle qui se rapproche de la justice pénale des majeurs (Hanna-Sirine, 2022; Jacopin & Bonfils, 2021; Youf, 2006), davantage axé sur la répression. Ainsi, en matière de traitement de la délinquance juvénile, un modèle en apparence hybride, entre politiques d'éloignement, d'enfermement et d'éducation, a émergé. Ce nouveau modèle pose la question de la pertinence et des effets de l'« éducation sous contrainte » (Sallée, 2014a) en matière de traitement de la délinquance juvénile.

5.2 L'émergence d'un modèle hybride

Nous avons pu observer le paradoxe qui existait en 1810 entre la possibilité de prononcer l'irresponsabilité pénale d'un mineur tout en instituant son enfermement dans les maisons d'éducation correctionnelles. À partir de la fin du XIXe siècle, les représentations à propos des mineurs auteurs d'infraction évoluent vers moins de stigmatisation et plus de soutien aux parents des « enfants des rues » (Becquemin, 2023; Sallée, 2012; Youf, 2011a). Néanmoins, la notion de discernement continue de conduire au paradoxe de l'application des mesures les plus clémentes que sont les remises aux parents mais également les envois en maison d'éducation surveillée, mesure qui revêt une dimension répressive (J.-J. Yvorel, 2011). Le législateur supprime la notion de discernement en 1942 face au constat des usages détournés du concept. Les notions de « circonstances » et de « personnalité » du mineur permettent désormais à l'autorité judiciaire d'entrer dans la voie des peines (Milburn, 2009; Youf, 2008, 2009c).

Depuis les colonies pénitentiaires du XIXe siècle et les bagnes d'enfants, les positions politiques successives ont oscillé entre nécessité d'éloignement, et donc de neutralisation, du risque de trouble à l'ordre public, et intervention en milieu ouvert afin de promouvoir l'insertion des mineurs judiciairisés (Youf, 2006; J.-J. Yvorel, 2020). Les institutions dites « fermées » ont disparu au cours des années 1970, et seuls les établissements d'hébergement étaient utilisés suite à l'échec des mesures de milieu ouvert. Néanmoins, avec la création du dispositif expérimental des Unités à encadrement éducatif renforcé (UEER) dans les années 1970, qui deviendront ensuite les Centres éducatifs renforcés (CER) et les Centres de placement immédiat (CPI), l'idée des environnements « fermés » refait surface, et donc celle de la restriction de la liberté des mineurs. Une gradation s'opère de fait entre les types de mesures, des moins sévères au plus sévères : les mesures de milieu ouvert, le placement en hébergement, et enfin le placement en CER/CPI et l'incarcération. Le placement dans chaque structure devient le synonyme d'échec de la mesure antérieure (Milburn, 2009). Paradoxalement, et alors qu'il existe un déficit des capacités d'accueil dans les autres types d'établissement (e.g., les EPEI), ce sont précisément des nouveaux CEF qui sont créés. Or, les CEF sont destinés au placement des mineurs réitérants et/ou récidivistes, qui ne représentent qu'un pourcentage relativement faible, de l'ordre de 20% sur la période 2000-2010, parmi l'ensemble des mineurs condamnés (Boulay-Espéronnier et al., 2022).

6 Conclusion

Les évolutions législatives et institutionnelles qui concernent la prise en charge des mineurs judiciairisés reposent finalement sur « une vision de l'enfance, de l'adolescence, de la jeunesse, sur

certaines conceptions du développement psychologique, du processus de maturation des individus et sur le rôle que l'on accorde à l'éducation » (J.-J. Yvorel, 2020, p. 18). Une dualité s'est progressivement constituée entre politiques d'éloignement du risque infractionnel et volontés de (ré)insertion des mineurs judiciairisés. Après l'avènement, au XIXe siècle, des politiques de correction et de redressement, une philosophie de l'éducation des mineurs s'est peu à peu imposée. Néanmoins, la place accordée à l'éducatif ne saurait être considérée comme acquise en matière de justice pénale des mineurs. Les institutions, dont l'Éducation surveillée, et les établissements de prise en charge des mineurs judiciairisés ont été établies dans le sillage de ces orientations politiques successives. De l'environnement pénitentiaire aux établissements spécifiquement destinés à la prise en charge de la délinquance juvénile, les « foyers », les CER, et les CEF apparaissent aujourd'hui comme des objets institutionnels flous et mouvants, caractérisés par des niveaux de restriction de liberté et de surveillance hétérogènes. Il apparaît que les établissements de placement actuels connaissent des fonctionnements et des pratiques qui leurs sont propres, se distinguant de l'organisation du « milieu ouvert », mais dont certains auteurs questionnent le caractère véritablement « alternatif » au milieu carcéral (Sallée, 2014b, 2021). Ce constat du caractère intermédiaire « semi-fermé », voire fermé (i.e., dans le cas des CEF), des établissements de placement ne nous permet pas de définir les pratiques professionnelles actuelles qui y sont mises en œuvre. Le mandat donné aux établissements à travers la législation en vigueur précise *a minima* le cadre éducatif et les finalités (i.e., la réinsertion et la prévention de la récidive) qui justifient l'existence de ce type d'établissements. Une connaissance plus concrète des pratiques professionnelles au sein des établissements de placement permettrait de comprendre sur quelles actions repose aujourd'hui l'accompagnement des mineurs placés au pénal. Après avoir abordé le niveau structurel qui constitue le contexte de mise en œuvre des pratiques, il convient, dans une perspective systémique, de s'intéresser de plus près aux travaux portant sur les actions mises en place au sein des différents établissements. Ce point constitue le cœur de notre chapitre suivant. Afin d'identifier les pratiques professionnelles à destination des mineurs judiciairisés, nous nous appuyons sur deux sources de données principales. Premièrement, nous examinons les fondements théoriques et scientifiques qui permettent de comprendre l'organisation des pratiques professionnelles auprès des mineurs judiciairisés au sein des établissements de placement. S'intéresser aux fondements théoriques permet en effet de préciser le mandat donné aux professionnels. Nous questionnons ensuite l'expérience associée au travail psycho-socio-éducatif dans le cadre judiciaire. Afin d'identifier les éventuelles lacunes dans la littérature, nous examinons plus particulièrement les caractéristiques des travaux qui portent sur les discours des professionnels à propos de leurs expériences au sein des établissements.

7 Synthèse du Chapitre 1

- La législation qui encadre la justice pénale des mineurs en France oscille depuis 1791 entre une conception qui vise à promouvoir la protection et l'éducation du mineur sur la protection du corps social et une conception de la justice pénale des mineurs qui confère une primauté à la protection du corps social.
- Les pouvoirs publics ont favorisé les lieux de soin et de rééducation dans la perspective des législations plus « protectionnelles », tandis que des établissements permettant davantage de mesures d'éloignement et d'enfermement à l'égard des mineurs judiciairisés ont émergé en parallèle des préoccupations sécuritaires.
- Le CJPM encadre depuis 2021 l'accompagnement des mineurs judiciairisés. Le placement en demeure une mesure phare, et concerne principalement des mineurs récidivistes ou réitérants.
- La mesure de placement apparaît comme une forme de compromis entre un objectif de soin et d'éducation du mineur et un objectif d'éloignement avec son environnement de vie. Néanmoins, cette mesure peut prendre des formes très diverses en termes de niveaux de restriction de liberté et de surveillance/supervision institutionnelle.
- Afin de conserver un regard systémique sur les manières dont sont appréhendées les interventions par les professionnels et les mineurs judiciairisés, nous nous intéressons dans le chapitre 2 aux manières dont sont étudiées les pratiques professionnelles. Cela permettrait en effet d'acquérir une connaissance plus concrète et détaillée des interventions mises en oeuvre.

Chapitre 2 : Le travail des professionnels de la prise en charge de la délinquance juvénile

1 Introduction

À partir d'une perspective historique, le précédent chapitre a permis de souligner l'ambiguïté qui persiste entre les politiques d'enfermement et d'éloignement des mineurs judiciairisés et leur nécessaire réinsertion. La description du contexte législatif et institutionnel constitue le niveau structurel de la mise en place des interventions à destination des mineurs judiciairisés. Au même titre que le contexte législatif, ces interventions destinées à la prise en charge de la délinquance juvénile ont également connu des évolutions régulières. Avec la création des lieux spécifiques pour le placement (et parfois l'enfermement) des mineurs auteurs d'infraction, un ensemble de pratiques s'est institué, de manière plus ou moins organisée et formalisée. Dans ce chapitre, il s'agit de (1) décrire brièvement comment sont répartis les effectifs des personnels de la PJJ et de (2) retracer les fondements disciplinaires et théoriques des professions représentées. Enfin, et avant de nous intéresser à la manière dont sont appréhendées les interventions par les mineurs judiciairisés dans le chapitre 3, (3) nous examinons dans ce chapitre les manières dont sont étudiées les expériences et les pratiques des professionnels qui interviennent dans le champ de la justice des mineurs. S'intéresser au regard des professionnels sur leurs pratiques d'intervention nous permet ensuite, dans le chapitre 3, de contextualiser les expériences des mineurs qui en font l'objet.

2 Qui sont les professionnels actuels de la PJJ ?

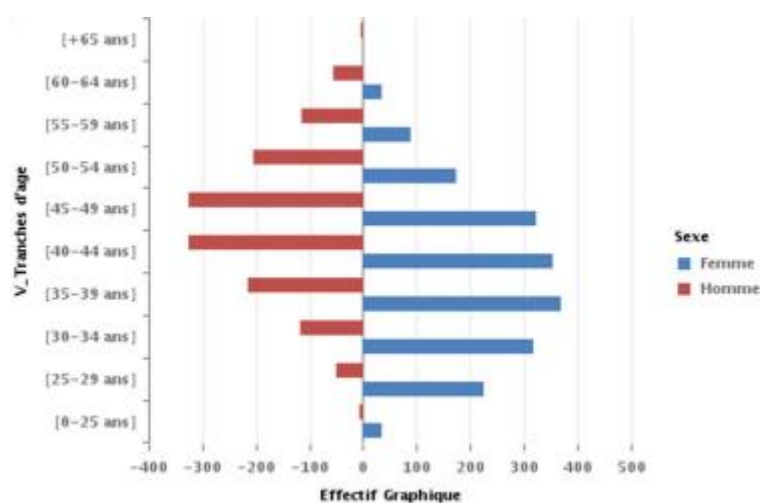
2.1 Les titulaires et stagiaires

Tableau 3. Effectifs physiques par corps de la Direction de la Protection judiciaire de la jeunesse (DPJJ) en décembre 2020, Titulaires et stagiaires de catégorie A (DPJJ, 2020).

	Femmes	Hommes	Total
Assistants de service social	183	17	200
Attachés d'administration de l'État	125	57	182
Chefs de service éducatif	843	479	1293
Conseillers techniques de service social	4	1	5
Directeurs des services	221	102	323
Directeurs fonctionnels et CAMJ	107	107	214
Educateurs	1902	1420	3351
Infirmiers	41	4	45
Professeurs techniques	46	86	132
Psychologues	308	29	337
Total	3780	2302	6082

Comme l'illustre le tableau 3, les éducateurs constituent le principal corps de métier parmi les effectifs titulaires et stagiaires de catégorie A, regroupant 55% des effectifs totaux, devant les chefs de service éducatif (21.3% des effectifs totaux). La profession est principalement féminine puisque les femmes représentent 56.8% des effectifs d'éducateurs. La troisième profession la plus représentée est celle des psychologues ($n = 337$, 5.5%), parmi laquelle les femmes sont également largement sur-représentées (91.4% des effectifs). Nous observons par ailleurs un grand écart dans la représentation des métiers « de terrain », avec une prépondérance des éducateurs par rapport aux autres professions constitutives des équipes de travail (e.g., psychologues, infirmiers, professeurs techniques).

Figure 2. Pyramide des âges des personnels éducateurs PJJ titulaires en 2020 (DPJJ, 2020, p. 12)



Les femmes âgées de 25-34 ans sont davantage représentées parmi le corps des éducateurs, comparativement aux éducateurs hommes pour cette même tranche d'âge (figure 2). Les éducateurs hommes sont en majorité plus âgés que les femmes : tandis que pour les hommes, les 40-44 ans et les 45-49 ans sont les deux tranches les plus représentées ; pour les femmes, ce sont les 35-39 ans et les 40-44 ans qui sont les tranches d'âge les plus représentées.

Tableau 4. Répartition des effectifs par dispositifs au 31 décembre 2020 (DPJJ, 2020).

Dispositifs	Titulaires et stagiaires	Contractuels	Total
Détention	247	52	299
Insertion	454	157	611
Investigation	110	19	129
Milieu ouvert	3101	560	3661
Placement	1775	661	2436
Support	1396	387	1783
Total	7083	1836	8919

Note. Les effectifs support sont ceux des Directions inter-régionales (DIR), des Directions territoriales (DT), de l'École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse (ENPJJ), et de l'Administration centrale (AC).

Le tableau 4 montre que les dispositifs de placement représentent le plus grand effectif de personnels, derrière les services de milieu ouvert (respectivement 2436 et 3661 personnels). Ainsi, les dispositifs de placement représentent 27.3% des effectifs totaux de la PJJ, titulaires, stagiaires, et contractuels compris.

2.2 Les non-titulaires

Au 31 décembre 2020, les non-titulaires représentent un total de 1 836 équivalents temps plein (ETP), soit 20.6% de l'effectif total de la PJJ. Le nombre d'ETP est en hausse de 4.7% par rapport à 2019 où il était de 1754.

Tableau 5. Répartition des non-titulaires par dispositifs (DPJJ, 2020).

Dispositifs	% de contractuels au regard de l'effectif total du dispositif	% de contractuels au regard de l'effectif total de contractuels	% de contractuels au regard de l'effectif total
Détention	17	3	1
Insertion	26	9	2
Milieu ouvert/Investigation	15	32	6
Placement	27	36	7
Support	22	21	4
Total	21	100	21

Le tableau 5 permet de souligner que les dispositifs de placement sont ceux qui représentent la part de personnels contractuels la plus importante (36%) parmi l'ensemble des dispositifs et au regard de l'effectif total des dispositifs de placement (7%), devant les services de milieu ouvert et d'investigation (respectivement 32% et 6%).

3 Éduquer en contexte pénal : naissance d'une profession pour la prise en charge de l'enfance délinquante

Notre propos fait principalement référence à la profession d'éducateur, puisque nous avons pu voir dans la section précédente qu'il s'agissait de la profession la plus représentée parmi les effectifs totaux de la PJJ. C'est malgré une volonté initiale de s'affranchir du cadre judiciaire que la profession d'éducateur auprès des mineurs judiciairisés s'est instaurée comme un « entre-deux ». Les éducateurs ne souhaitent pas être assimilés à des « auxiliaires de justice » (Turbelin, 1999). Néanmoins, ces derniers n'appartiennent pas non plus au groupe des éducateurs spécialisés, dont la certification existe depuis 1967 (Sallée, 2012). Ainsi, leur position est celle d'une incarnation de la continuité législative avec le texte de 1912 et les philanthropes du XIXe siècle qui souhaitaient la « sauvegarde de l'enfant » (Turbelin, 1999). Comme nous avons pu le voir dans le chapitre précédent, cette

continuité législative a été et est toujours régulièrement remise en question par les politiques de réduction du risque infractionnel incitant à davantage d'enfermement, mais également par des nouvelles politiques de gestion publique. Cheval (2021), dans un entretien accordé à Michel Chauvière à la revue des *Cahiers Dynamiques*, relate comment le métier d'éducateur s'est construit à partir de ces contextes particuliers :

La différence avec l'Éducation nationale dans la construction du métier d'éducateur reste très marquée dans le secteur sous tutelle du Ministère des Affaires sociales et l'est beaucoup moins dans le secteur de la Justice. Henri Michard était un transfuge de l'Éducation nationale, un inspecteur. Jacques Selosse, lui-même, était enseignant à l'université. Il y avait de la porosité entre l'Éducation nationale et l'Éducation surveillée, que nous n'avons pas trouvé de l'autre côté, parce qu'au contraire, on a créé une sorte de corporatisme anti-université, anti-Éducation nationale, qui fait que la question académique ne se pose pas et qu'il y a du flottement dans l'air. [...] Les métiers se sont construits en se nourrissant de tout cela. Il y a des différenciations au sein des métiers qui ne sont pas uniquement techniques, mais également culturelles. (Cheval et al., 2021, p. 9).

La problématique de la délinquance juvénile s'est constituée comme une question spécifique au milieu du XXe siècle. La nécessité de trouver une réponse au phénomène des mineurs qui commettent des infractions émane de sa prise en compte comme une problématique à part entière. Jusqu'alors, le regard porté sur ces mineurs relevait plus globalement de l'enfance dite « inadaptée » (Fishman, 2008).

Pour Michel Chauvière, les héritages disciplinaires et institutionnels multiples ont conduit à des formes de « sous-cultures » au sein de la PJJ. Les deux principales sous-cultures de la PJJ seraient celle de l'assistance sociale, forme d'ethos « protectionnel » de la justice des mineurs, et celle de la primauté de la « responsabilisation » (Sallée, 2009). La sous-culture de l'assistance sociale émanerait de la mise en œuvre de l'assistance publique, héritée de la Révolution, et a été complétée par l'ordonnance du 23 février 1958 (Cheval et al., 2021; Sallée, 2009). La sous-culture de la primauté de la responsabilisation reposerait quant à elle sur les ambiguïtés de l'ordonnance de 1945, qui a introduit la notion de responsabilité limitée des mineurs et a mis fin à la notion de l'irresponsabilité pénale.

Pour comprendre plus précisément la manière dont se sont construites les professions et les pratiques relatives à la prise en charge des mineurs auteurs d'infraction, il convient d'expliquer quelles disciplines ont influencé leur création dans un contexte social, culturel, et légal en constante évolution. La « profession » d'éducateur de la PJJ est en effet née à l'intersection de savoirs qui relèvent de disciplines distinctes (Sallée, 2010, 2012).

3.1 Héritages des savoirs

Dès 1949, Guy Sinoir, psychologue-conseil à l'Éducation surveillée, indiquait quelles étaient selon lui les disciplines de référence indispensables à la profession d'éducateur (Sinoir, 1954, 2012). La médecine, la physiologie, la pédagogie et la psychologie devaient permettre aux professionnels d'appréhender, et de traiter, la question de l'enfance délinquante.

3.1.1 *Les sciences médicales*

La « médicalisation des déviances juvéniles » commence dès la fin du XIXe siècle, lorsque le langage de la médecine, de l'anthropologie criminelle et de la psychiatrie pénètre les catégorisations proposées dans la première moitié du siècle par les sociologues, notamment à propos des enfants des classes populaires (J.-J. Yvorel, 2019). Devient alors pathologie ce qui est inadaptation à la norme. Parallèlement, les médecins tentent de plus en plus de démontrer l'utilité sociale de la médecine psychiatrique. Le champ psychiatrique connaît à la fin du XIXe siècle un débat plus général qui est celui de l'efficacité des modèles d'une psychiatrie asilaire (i.e., liée à la logique d'enfermement) et d'une psychiatrie communautaire (i.e., création des accueils de jour) (Sallée, 2012). Ce débat n'est pas sans rappeler les problématiques contemporaines qui traversent le champ de l'intervention auprès des mineurs auteurs d'infraction.

La criminologie, qui se focalise sur la recherche d'explications aux comportements délinquants, reste à cette période une discipline dominée par des médecins. Tandis que l'on oppose régulièrement les travaux de Lombroso et Lacassagne à propos de leurs analyses des causes de la délinquance, il faut souligner que chacun reconnaissait le rôle de certains facteurs héréditaires dans l'explication de la délinquance. Les médecins n'écartent pas la centralité des thèses biologiques (Sallée, 2012) qui stipulent que ce sont avant tout dans les dispositions héréditaires des individus que résident les facteurs étiologiques de la délinquance. Par conséquent, les personnes présentant des comportements délinquants sont principalement considérées comme « incurables », puisqu'il ne s'agit pas d'un comportement « acquis ». Ces théories évoluent vers celle de la dégénérescence qui « considère la criminalité comme la conséquence d'un affaiblissement des forces vitales d'individus inadaptés à un milieu social et à ses lois en pleine mutation » (Messineo, 2022, p. 2). Plus précisément, elle :

Consiste [...] en un arrêt du développement, bien plus qu'en une régression vers un type primitif sauvage, conduisant à une inadaptation fonctionnelle d'individus qui en sont porteurs, soit par hérédité, soit par exposition à des conditions d'existence misérable, devenant des êtres vicieux, considérés au point de vue social comme nuisibles et pour cette raison dangereux [...]. (Messineo, 2022, p. 3).

Approche « pathologique » de la délinquance, le prisme de la dégénérescence guide les analyses criminologiques sur la formation, l'explication, la prévention, et le traitement des auteurs de faits de délinquance.

En ce qui concerne les mineurs, le développement de la neuropsychiatrie infantile renforce cette lecture basée sur les sciences médicales de l'enfance dite « inadaptée » (Fishman, 2008). À partir de la Seconde Guerre mondiale, cette dénomination regroupe tout un ensemble d'enfants et d'adolescents présentant un « problème ». Comme l'explique Yvorel (2019), les « jeunes inadaptés » sont :

Les malades (en fait les malades mentaux), les déficients (que les tests psychométriques de Binet et Simon permettent de détecter) et les caractériels. Aussi vaste que mal définie, la classe des caractériels permet de « médicaliser » tous les comportements considérés comme déviants au regard des valeurs du moment. On ne sera donc pas étonné de trouver dans cette catégorie les délinquants et, parmi eux, les homosexuels... (J.-J. Yvorel, 2019, p. 34)

Cette conception conduit à rechercher les causes de la délinquance, ou son étiologie, dans les facteurs médico-psychologiques et notamment dans la personnalité de l'enfant plutôt que dans ses conditions de vie (Youf, 2008).

En lien avec cette vision de la personnalité comme explication du comportement délinquant, Heuyer (1914) défendait l'individualisation des mesures judiciaires prononcées à l'égard de l'enfant, à partir de l'évaluation psychiatrique dont il avait fait l'objet (Sallée, 2012). Pour lui, et contrairement aux propositions de Binet et Simon (1907), il était finalement impossible de distinguer les enfants anormaux des enfants délinquants. Dans ce champ de l'enfance inadaptée, d'autres initiatives soulignaient la nécessité de distinguer les enfants relevant uniquement des soins médicaux de ceux qui se trouvaient à l'intersection de pratiques thérapeutiques et d'éducation spéciale en vue de prévenir la délinquance (Messineo, 2022). Le travail théorique mené autour de cette seconde catégorie d'enfants a permis la naissance d'un nouveau dispositif de prise en charge, plus éloigné des conditions para-carcérales des colonies agricoles et des maisons d'éducation. Le développement d'un programme d'« orthopédie mentale » par le médecin psychiatre Georges Paul-Boncour en est un exemple significatif. Ce programme mis en place à l'École de préservation de Montesson s'adresse à une catégorie particulière d'enfants. Distincts des enfants « infirmes de l'esprit » et des « instinctifs » qui sont « intelligents mais vicieux et corrompus », il s'agit des enfants qui :

[...] subissent les influences pernicieuses ou bienfaitantes du milieu où on les place. Cible privilégiée de « l'éducation paternelle, de la moralisation par les bons conseils, de l'enseignement moral joint à la culture intellectuelle et professionnelle » de l'École de Montesson, ces enfants n'en demeurent pas moins des sujets typiques de la dégénérescence car selon Thulié on trouve chez eux un grand nombre d'héréditaires, de cerveaux détraqués par les mauvais exemples et la pratique du vagabondage et de tous les désordres. (Messineo, 2022, p. 7)

Ce programme d'« orthopédie mentale » avait principalement une vocation préventive. L'intervention avait lieu avant la commission d'une infraction, et c'est donc par le biais des parents qui craignaient une dérive délinquante que ces mineurs aux comportements irréguliers étaient placés. Il ne s'agissait pas d'une entreprise de prise en charge de l'enfance délinquante sous le prisme de la justice pénale spécifiquement, mais bien d'une prise en charge de l'enfance inadaptée en vue de prévenir la génération d'une délinquance potentielle.

Dans la première moitié du XXe siècle, à l'image de l'impulsion donnée par Guy Sinoir au centre d'observation de Savigny-sur-Orge en 1946, les techniques d'objectivation du comportement, issues des sciences médicales, devaient permettre d'accéder à la pleine connaissance de la personnalité du mineur (Youf, 2009b). Les missions d'observation du comportement confiées aux experts médico-psychologiques devaient non seulement permettre au magistrat de statuer sur la responsabilité du mineur, mais également de l'orienter dans sa décision de justice. Des nouvelles professions émergent avec le développement de ces méthodes d'observation. Elles s'ancrent dans une volonté de rigueur scientifique et de technicité (Youf, 2009b). Elles s'appuient sur les deux professions déjà existantes d'assistant de service social et de médecin. Il s'agit de l'émergence de la « pluridisciplinarité » par l'institutionnalisation des professions d'éducateur et de psychologue. Les psychologues possédaient déjà un rôle croissant dans la prise en charge des problèmes sociaux (e.g., échec scolaire, sélection professionnelle), et ce depuis la Troisième République (Sallée, 2012). Malgré la recherche d'objectivité dans l'observation des mineurs, les comptes-rendus écrits se heurtaient à l'influence des valeurs morales des professionnels-observateurs, s'écartant des critères de scientificité recherchés (Youf, 2009b).

3.1.2 La pédagogie

Les liens entre la pédagogie, ou tout du moins les pédagogues, et la délinquance juvénile remontent à la période de la fin du XIXe siècle. Les collaborations entre pédagogues scolaires et médecins permettaient en effet d'identifier les enfants « inadaptés », sur la base notamment de critères observés dans le cadre scolaire (Messineo, 2022). À partir de la mesure d'un coefficient de l'adaptation à l'obligation scolaire chez l'enfant, le traitement médico-pédagogique entendait dépasser le déterminisme physiologique, psychologique et moral au cœur des théories de la dégénérescence (Messineo, 2022; Sallée, 2012). Très tôt, l'indiscipline, et donc l'indiscipline en milieu scolaire, devient un des critères d'identification de l'enfance inadaptée (Messineo, 2022).

L'objectif de la prise en charge était à la fois de relever le niveau intellectuel de l'enfant et de redresser son sens moral. Pour cela, l'instruction mise en place était adaptée. Taille des classes réduite, temps d'instruction limité à 45 minutes, récréations fréquentes, transmission de savoirs pragmatiques plus

qu'académiques : l'instruction donnée par les maîtres de l'école devait permettre à ces enfants d'accéder par la suite aux métiers manuels (e.g., ferronniers, jardiniers, menuisiers) (Messineo, 2022). La seconde phase d'implication de la pédagogie, et notamment des courants issus de la « pédagogie de plein air » (Derobert, 2021; Sallée, 2012), commence à partir des années 1930-1940. En 1936, le Garde des Sceaux confie la charge de la première formation des moniteurs-éducateurs au responsable des Éclaireurs unionistes (Derobert, 2021). À cette époque, les jeunes candidats pour travailler à la prise en charge de l'enfance inadaptée, majoritairement issus des milieux du scoutisme, sont nombreux. Les influences de la pédagogie de plein air sur les accompagnements des mineurs judiciairisés permettent d'ouvrir les manières de faire de l'éducatif avec ces mineurs, comme l'explique Turbelin (1999) :

Pour la première fois, ce n'est plus l'impératif de surveillance qui domine les préoccupations éducatives des internats, tout au moins au niveau des idées en débat sinon au niveau des pratiques. Les méthodes apportées par les jeunes « cadres » vont fonder à la fois des principes techniques pédagogiques et une morale professionnelle. Le principe pédagogique scout est l'accrochage affectif. La morale est inscrite dans la possibilité de relevabilité du délinquant. Cette éthique, dirait-on aujourd'hui, se trouve inscrite dans le modèle de « l'homme nouveau » cher à Baden Powell. (Turbelin, 1999, p. 33).

Comme nous l'avons vu précédemment, c'est précisément dans le cadre de la création des « Centres d'observation et de triage » que se déploient deux professions : celle des psychologues et celle des éducateurs de rééducation et d'observation (Turbelin, 1999). Un ensemble de pratiques pédagogiques et de rééducation se développe, basé sur la philosophie du « vivre avec » et de la reconstitution d'un système quasi familial, empruntées au scoutisme (Sallée, 2010). Les personnels s'appuyaient sur tout élément qui pouvait être un support à la mise en place d'activités manuelles. Cette organisation « permet de construire le Centre sous la forme d'une cité domestique dans laquelle les relations de dépendance et de protection rappellent le lien de parenté. » (Sanchez, 1995, p. 91). L'attitude du « grand frère » constituait un modèle pour la posture des éducateurs (Turbelin, 1999). Le caractère vocationnel du métier d'éducateur s'enracine : cet élément de la vocation, d'abord ancré dans des valeurs religieuses, constitue encore aujourd'hui un élément central qui permet de comprendre le rôle et l'expérience des intervenants, sous la forme d'une vocation « profane » (Dubet, 2002).

Outre-Atlantique et durant cette même période, la création du centre de rééducation de Boscoville au Québec illustre la manière dont la pédagogie scout et l'esprit fraternel ont participé à la construction d'un modèle de prise en charge de la délinquance juvénile (Martin et al., 2021). Malgré le rattachement initial de l'institution à une congrégation religieuse, Boscoville devient un exemple d'institution laïque où se sont développées d'importantes innovations sociales en matière de prise en charge des mineurs judiciairisés (Bienvenue, 2009; Martin et al., 2021). Comme en France, les premiers intervenants recrutés pour prendre en charge ces adolescents sont principalement des moniteurs

familiers des méthodes du scoutisme, jeunes adultes dynamiques et sportifs (Bienvenue, 2009). Parmi eux se trouvait Gilles Gendreau, qui deviendra au cours des décennies suivantes le moteur de l'institution et le pionnier de la psychoéducation au Québec (Bienvenue, 2009). La prise en charge des mineurs repose sur une vie communautaire, la chaleur du lien partagé, une vie spirituelle et le contact avec la nature (Bienvenue, 2009). L'esprit fraternel et humaniste devait ainsi développer chez les mineurs une envie intrinsèque de changer pour mener une vie respectueuse des lois. Ce modèle humaniste différait grandement des modèles dominants du traitement de la délinquance juvénile, encore principalement axés sur la discipline et le redressement moral. France France, malgré ces influences pédagogiques et la nouvelle ordonnance de 1945, les innovations sociales et les théorisations de l'éducatif au pénal reposent de plus en plus sur le retour d'une influence psychiatrique et clinique (Youf, 2008). La formation professionnelle des mineurs, qui avait été mise au second plan dans l'immédiate période après-guerre avec l'émergence d'une éducation par l'action, fait son grand retour au sein des établissements. Le retour du travail manuel au dépens des initiatives pédagogiques naissantes illustre ainsi le poids de l'héritage issu des colonies pénitentiaires agricoles (Derobert, 2021).

3.1.3 La psychanalyse et la psychologie

Les influences psychanalytiques sur les manières de concevoir l'action éducative auprès des mineurs judiciairisés prennent racine dans les travaux d'August Aichhorn, psychanalyste et pédagogue, et de Janusz Korczak, pédagogue (Derobert, 2021). Aichhorn soutenait l'idée selon laquelle la délinquance était une condition psychique curable, et que la justice des mineurs se devait d'être spécialisée. Le modèle rééducatif d'Aichhorn « vise à passer de la primauté du principe de plaisir à celle du principe de réalité » (Gansel, 2021, p. 99), et identifie les adultes (notamment les parents) comme responsables de la condition de négligence (« *Verwahrloftung* ») dans laquelle se trouvent les enfants délinquants. Gansel (2021) explique comment, en France, à partir des années 1970-1990, les travaux des psychiatres Tomkiewicz et Botbol ont permis de développer un modèle éducatif clinique à destination des mineurs judiciairisés. Ce modèle est principalement issu de la psychothérapie institutionnelle et de la psychanalyse :

Du fait de leur parcours de carence infantile, les jeunes délinquants ne supportent que difficilement la relation duelle. Celle-ci leur fait vivre la menace du manque. Le modèle de la psychothérapie individuelle n'est donc pas le plus approprié pour les traiter. C'est le partage d'un quotidien éducatif qui offre une médiatisation et une diffraction de la relation. Dans les moments les plus prosaïques de la vie institutionnelle, le jeune va alors rejouer une problématique qu'il ne peut pas aborder par la parole. Le temps de réunion (supervision, réunion communautaire) est central pour permettre l'élaboration de cette problématique et soutenir la transformation du jeune et son renoncement aux agirs défensifs. (Gansel, 2021, p. 201)

Malgré des lectures cliniques communes, les deux psychiatres possèdent des avis divergents à propos de la forme institutionnelle que doit revêtir la prise en charge : tandis que Tomkiewicz milite pour plus d'ouverture, Botbol défend la nécessité de fermeté et de contrainte (Gansel, 2021). Ces deux positions reflètent la dualité qui traverse au même moment les mouvements de désinstitutionalisation. D'une part, la désinstitutionalisation s'entend comme la fin des pratiques de contrainte et d'enfermement, d'abord dans le secteur psychiatrique puis dans le secteur médico-social plus général, à la faveur des modèles de prise en charge communautaire (Zribi, 2021). D'autre part, la désinstitutionalisation s'entend comme une autonomisation de l'individu, et notamment de l'enfant, qui doit ainsi formuler des demandes et se positionner en tant que sujet. Cela entraîne un transfert de certaines responsabilités de l'État vers l'enfant et les familles, qui doivent prendre une place active dans les parcours de soin ou d'accompagnement social (Hirlet & Pierre, 2017). Cette conception rejoint l'idée selon laquelle l'adolescent est un adulte et citoyen en devenir, sujet connaissant (Jacopin, 2020; Milburn, 2009). Cette conception qui implique une participation active des adolescents dans leur parcours institutionnel ne tient toutefois pas pleinement compte des difficultés sociales et psychiques que ces derniers peuvent rencontrer.

Parallèlement, la profession de psychologue s'est imposée à l'Éducation surveillée à partir de 1940 et davantage encore dans la décennie 1960 (Sallée, 2009). Sinoir (1954) décrit en ces termes la fonction du psychologue auprès des mineurs judiciairisés dans le cadre des centres d'observation : « Le psychologue procède [...] à l'examen de personnalité (motricité, intelligence, affectivité, etc...) élabore un diagnostic ; ce diagnostic expliquera la délinquance en fonction de la personnalité et sera complété d'un pronostic d'évolution du cas » (Sinoir, 1954, p. 760). Ainsi, le psychologue, en collaboration avec le médecin psychiatre, l'assistant social, et les éducateurs, rédige un compte-rendu destiné à informer le magistrat. Il est par ailleurs intéressant de noter que la représentation des mineurs judiciairisés repose sur celle de jeunes « anormaux », dans la mesure où Sinoir (1954) souligne les risques de biais pour les psychologues qui n'œuvrent que dans le champ judiciaire par « manque de points de référence avec le normal » (Sinoir, 1954, p. 761). « Il vaudrait mieux faire alterner ce travail trop spécialisé avec des travaux analogues sur des enfants normaux », écrit-il (Sinoir, 1954, p. 761). Au Québec, la psychoéducation se développe également à partir de modèles psychanalytiques et psychologiques, autour de la théorisation des pratiques d'intervention au centre de Boscoville (Martin et al., 2021). Néanmoins, le modèle psychoéducatif ne s'exportera pas en France. Au contraire, les théories dans le champ de la psychoéducation québécoise ont émergé en partie d'une réflexion à partir des observations réalisées par Gilles Gendreau en France, et des constats qu'il fait à propos des limites des interventions de l'Éducation surveillée (Bienvenue, 2009).

L'influence de la psychologie clinique et de la psychanalyse a malgré tout contribué à la considération des facteurs environnementaux et sociaux dans l'identification des causes de la délinquance. Progressivement, les mineurs auteurs d'infraction deviennent un public-cible à « réparer » par le biais d'une intervention éducative (Sallée, 2009).

3.2 La formation des professionnels de nos jours

Historiquement, les professionnels ont « très tôt misé sur [leur] rapport au savoir et à la qualification pour se construire un espace professionnel propre », (Sallée, 2012, p. 24). Les tentatives de théorisation et de modélisation de l'accompagnement psycho-socio-éducatif à partir d'un ensemble de disciplines ont ainsi permis de légitimer la profession d'éducateur par rapport aux autres professions représentées dans le champ de la délinquance juvénile, mais également de se distinguer vis-à-vis des éducateurs spécialisés (Sallée, 2012). Cette légitimation apparaît d'autant plus importante que le corps d'État des éducateurs de l'Éducation surveillée a précédé la réflexion sur le contenu même du métier (Sallée, 2015).

Ainsi, la formation des professionnels, et particulièrement celle des éducateurs, constitue un enjeu de taille. Dans le secteur public, celle-ci fut d'abord assurée au Centre d'études et de formation de Vaucresson, et est aujourd'hui assurée par l'ENPJJ. L'importance accordée aux savoirs théoriques dans la formation des éducateurs de l'Éducation surveillée dès 1940 a permis la distinction avec les éducateurs spécialisés du Ministère de la Santé (Sallée, 2015). Malgré l'existence d'influences théoriques, la transmission « artisanale » du métier d'éducateur à partir de l'expérience des professionnels qui deviennent formateurs semble échapper à la formalisation et à une connaissance du métier par l'institution elle-même. Ce défaut de formalisation institutionnelle a été décrit comme une forme de « cécité » institutionnelle (Kostulski et al., 2011). Dans le secteur privé, les parcours et les niveaux de formation des professionnels sont très hétérogènes, et les pratiques professionnelles y demeurent également sous-étudiées.

Au-delà de leur inscription dans le champ judiciaire, les professions qui relèvent de l'intervention directe et régulière auprès des mineurs auteurs d'infraction (e.g., éducateurs, psychologues, infirmiers, professeurs techniques) peuvent être considérées comme s'inscrivant dans le champ plus large du travail social. La spécificité de ces professionnels réside dans la dimension judiciaire de leur intervention, se distinguant des fonctions d'aide, d'assistance, ou d'animation qui se retrouvent généralement dans le travail social. La spécificité judiciaire de ces professions leur confère aujourd'hui une identité professionnelle singulière. Néanmoins, celle-ci constitue également une source potentielle de remise en question de leur autonomie dans leur rôle auprès des mineurs, en lien avec les injonctions politiques qui guident les pratiques de traitement de la délinquance (Sallée, 2012).

4 Etudier l'expérience des professionnels : une *scoping review*² (ScR)

Tandis que de nombreuses études internationales ont évalué l'impact des mesures législatives et des interventions socio-judiciaires sur les parcours de délinquance (Banse et al., 2013; McCuish et al., 2018; Miller et al., 2015; Sliva & Plassmeyer, 2021), peu de recherches se sont intéressées au point de vue des personnes au cœur de l'application de ces dispositifs. Ainsi, il convient de s'intéresser de plus près aux expériences et aux représentations des professionnels, dans un contexte où leur identité professionnelle s'ancre dans des savoirs multiples, proposant parfois des lectures opposées du phénomène délinquant. Le contexte de travail de ces professionnels implique également des demandes politiques de traitement de la délinquance juvénile qui peuvent entrer en collision avec leurs valeurs et représentations. Botbol et Choquet (2009) ont proposé trois topiques qui soutendraient les rôles des professionnels de la PJJ dans la prise en charge des mineurs judiciairisés (i.e., topique déconstructiviste, compréhensive et légaliste). Toutefois, leur proposition de modélisation ne s'appuie pas sur une étude empirique rigoureuse mais plutôt sur une expérience de terrain personnelle mise en perspective avec les évolutions législatives. Grâce à une première recherche bibliographique, nous avons pu établir qu'il existait très peu de littérature scientifique se référant aux expériences et aux représentations des professionnels de la prise en charge des mineurs judiciairisés en France. Les principaux travaux émanent de la littérature grise et professionnelle, notamment à travers l'activité de publication de la revue *Les Cahiers dynamiques*. Afin de pouvoir réaliser une synthèse des travaux probants et de combler cette lacune dans la littérature, il s'agit dans cette section d'examiner les caractéristiques des travaux internationaux qui portent sur les expériences des professionnels auprès des personnes judiciairisées. Afin de répertorier et de décrire les résultats issus de ces travaux, la *scoping review* (ScR) s'avère être une méthode rigoureuse de synthèse des données. Celle-ci est « une collecte rapide de la littérature dans un domaine donné, visant à donner un aperçu du type, de l'étendue et de la quantité de [la] recherche disponible » (Nambiemba et al., 2021, p. 6). Elle est particulièrement pertinente dans le cas de questions de recherche larges, interdisciplinaires, ou investiguées par des méthodologies hétérogènes (Peters et al., 2022). Les *scoping reviews* visent à décrire et à expliquer la nature d'un ensemble de résultats, à cartographier un corpus de la littérature à partir des caractéristiques des études incluses, et à relever les lacunes dans un domaine de recherche (Nambiemba et al., 2021; Peters et al., 2022). Elle se distingue de la revue systématique principalement par le fait qu'elle n'évalue pas la qualité des travaux inclus.

² Nous choisissons de conserver la dénomination anglophone de « *scoping review* » plutôt que la dénomination francophone de « recension de la portée des écrits », afin de fluidifier la lecture du manuscrit.

4.1 Définition des concepts

4.1.1 *Expérience vécue*

La notion d'expérience³, et plus précisément d'expérience vécue (« *lived-experience* ») désigne une expérience sensible, à savoir, une réception sensorielle à laquelle s'ajoute une dimension réflexive (Legros, 2017). Elle implique donc un « moi actif » : il s'agit d'une expérience sensible irréductible à une réception passive du monde qui nous entoure (Legros, 2017). Jodelet (2006) définit l'expérience vécue comme la façon dont les individus ressentent une situation dans leur for intérieur et la manière dont ils élaborent, grâce aux processus cognitifs et psychiques, les retentissements positifs ou négatifs de la situation vécue et des relations et actions qu'ils y développent (Jodelet, 2006). Cette définition s'appuie sur la notion d'expérience vécue dans son acceptation phénoménologique (Jodelet, 2006). Le premier versant de l'expérience est son caractère émotionnel, son « vécu », notion qui renvoie à un état que la personne éprouve et ressent de manière émotionnelle (Jodelet, 2006). Le vécu de l'expérience se caractérise par une double prise de conscience par l'individu : d'une part, il implique la prise de conscience de l'émotion associée au phénomène, et d'autre part, il constitue la prise de conscience par l'individu de sa subjectivité et de son identité. Le second versant constitutif de l'« expérience » est sa dimension cognitive : il s'agit d'une interprétation du monde en même temps qu'elle participe à la construction de la réalité de ce monde (Jodelet, 2006). En somme, l'expérience associe la dimension émotionnelle et affective et les processus cognitifs d'interprétation, c'est-à-dire de mise en sens, des phénomènes.

4.1.2 *Liens entre expérience vécue et représentation sociale*

Tandis que la représentation sociale concerne la connaissance de sens commun, l'expérience vécue permet de s'intéresser à la dimension de l'éprouvé, de « l'implication psychologique du sujet », des affects que suscite un phénomène. Comme le souligne Jodelet (2006), la langue française ne permet par la distinction entre l'expérience en tant que connaissance du monde et en tant qu'éprouvé de ce monde, comme c'est le cas dans d'autres langues (e.g., le néerlandais distingue les deux par les notions d'*ervaring*, comme expérience en tant que connaissance, et de *belevenis*, comme expérience en tant que vécu émotionnel). Or, c'est bien à travers ces deux aspects, cognitif et émotionnel, que peut s'établir le lien avec les représentations sociales : en effet, dans sa dimension de « vécu émotionnel » et d'« éprouvé », l'expérience vécue peut revêtir un caractère collectif, comme

³ « Le terme « pré-réfléchi », pour reprendre le vocabulaire de Husserl (1913), adopté ensuite par Sartre (1936 et 1938) et Ricœur (1949), qualifie la part de notre expérience vécue qui n'est pas immédiatement accessible à la conscience, à l'introspection et donc non immédiatement verbalisable. » (Petitmengin, 2007, p. 114).

c'est le cas de la situation de foule décrite par Serge Moscovici (Moscovici, 1985). Le lien avec les représentations sociales peut également s'opérer au niveau de la dimension cognitive de l'expérience : la manière dont se traduit l'expérience vécue à travers le langage s'appuie sur des préconstruits sociaux et culturels, c'est-à-dire sur des connaissances de sens commun. Ainsi, ces savoirs partagés donnent une forme et un contenu à cette expérience : cette dernière est elle-même constitutive du sens que l'individu donne aux situations, personnes et objets présents dans son monde de vie (Jodelet, 2006). L'expérience, comme la représentation sociale, porte la marque de l'individu et de son caractère actif (Jodelet, 2003, 2006). Comme le précise Jodelet, « ce dernier aspect renvoie au caractère constructif, créatif, autonome de la représentation qui comporte une part de reconstruction, d'interprétation de l'objet et d'expression du sujet » (Jodelet, 2003, p. 54). En ce sens, l'expérience et la représentation sociale sont à la fois subjectives, sociales et socialement construites. À l'instar de Maranda et Morissette (2002) nous partons ici du postulat selon lequel, dans le cadre d'une influence réciproque, les représentations que possèdent les professionnels sous-tendent leur expérience du travail auprès des personnes judiciairisées, et inversement. Ainsi, la « manière de rendre intelligible, pour [les professionnels], le monde dans lequel ils vivent et agissent, procède à son tour d'une hiérarchisation des valeurs, de jugements, d'opinions et d'attitudes. Il y aurait donc une relation forte entre les valeurs (ce qui est important pour soi), dont sont porteurs les intervenants, la manière dont ils comprennent leur monde (explication et interprétation) et la façon dont ils agissent dans ce monde (les pratiques, l'action) » (Maranda & Morissette, 2002, p. 157). Ce processus peut donc être qualifié de circulaire et dynamique : les cognitions ou représentations guident l'action mais elles permettent aussi de donner du sens, d'expliquer voire de justifier l'action *a posteriori* (i.e., possédant ainsi une fonction de rationalisation). Tandis que les représentations permettent de saisir la dimension collective de l'expérience, l'étude des vécus ou de « l'expérience vécue » permet de saisir les composantes subjectives et intersubjectives associées aux phénomènes ou à un objet en particulier. En cela, l'étude des expériences des professionnels permettrait de mieux saisir les interactions entre représentations, vécus, et actions qu'ils mettent en œuvre.

4.2 Méthodologie de la scoping review

4.2.1 Objectif et questions de recherche

L'objectif de la présente ScR est de synthétiser les caractéristiques des travaux qui se sont intéressés aux expériences vécues des professionnels à propos de leur travail auprès des personnes judiciairisées, ce afin d'identifier les éventuelles lacunes dans la littérature. Pour dresser un tableau complet des sujets étudiés en lien avec le travail auprès des personnes judiciairisées, cette revue de la littérature identifie et présente les données disponibles concernant les expériences des professionnels, en

termes de catégories d'intervenants interrogés, de leurs contextes de travail, et des personnes auprès desquelles ils interviennent.

Les questions de recherche étaient les suivantes :

- i. Quels sont les objectifs des études qui se sont intéressées aux expériences des professionnels auprès des personnes judiciairisées ?
- ii. Quelles sont les caractéristiques des participants interrogés ?
- iii. Dans quels contextes de travail ces professionnels interviennent-ils ?
- iv. Auprès de quelles personnes judiciairisées ces professionnels interviennent-ils ?

4.2.2 Critères d'inclusion (critères PCC)

Les critères PCC (i.e., « Participants », « Concept », « Contexte ») servent de guide à l'élaboration des objectifs et des critères d'inclusion dans le cadre des *scoping reviews* (Pollock et al., 2023). Le critère « Participants » vise à identifier la population d'intérêt dans le cadre de la ScR. Le critère « Concept » vise à déterminer le(s) notion(s)/phénomène(s) d'intérêt de la/des question(s) de recherche. Le critère « Contexte » vise à délimiter (si nécessaire), un contexte géographique, social, institutionnel, ou culturel particulier.

4.2.2.1 Caractéristiques des participants.

Les études incluses s'appuient uniquement sur des données issues de participants qui interviennent directement auprès de personnes judiciairisées au moment du déroulement de l'étude. Cette intervention doit avoir lieu dans le cadre professionnel (e.g., excluant les situations de bénévolat).

4.2.2.2 Concept.

Le concept d'intérêt de cette ScR est la notion d'« expérience vécue ». Pour rappel, nous nous appuyons sur la définition de l'expérience vécue proposée par Jodelet (2006) comme étant la façon dont les personnes ressentent, dans leur for intérieur, une situation, et la façon dont elles élaborent, par un travail psychique et cognitif, les retentissements positifs ou négatifs de cette situation et des relations et actions qu'elles y développent. Il s'agit plus précisément de se focaliser sur l'étude des expériences liées au travail auprès des personnes judiciairisées, et d'en relever les différentes dimensions, à travers l'utilisation de méthodologies de recherche qualitatives ou mixtes. Afin de fluidifier la lecture nous utilisons de manière indifférenciée la notion d'expérience et d'expérience vécue.

4.2.2.3 Contexte.

Il n'y a pas de limite géographique à la ScR. Ainsi, les différents cadres socio-culturels et juridiques qui guident l'intervention des professionnels sont considérés ici.

4.2.2.4 Types de sources.

Les travaux empiriques examinés par les pairs, les revues systématiques, ainsi que les thèses de doctorat constituent les sources de données de la présente ScR.

Pour résumer, les critères d'inclusion étaient les suivants : (1) adopter le point de vue des professionnels intervenant auprès de personnes judiciairisées, (2) être issu de la littérature révisée par les pairs ou être publiée sous forme de thèse de doctorat (PhD), (3) porter sur les expériences en lien avec le travail auprès des personnes judiciairisées (e.g., perception de l'environnement, des interactions, représentations subjectives), (4) adopter une méthodologie qualitative ou mixte.

Les critères d'exclusion étaient : (1) les participants n'interviennent pas directement auprès des personnes judiciairisées, (2) le sujet de l'étude ne s'inscrit pas dans le cadre du vécu du travail avec des personnes judiciairisées (e.g., évaluation d'outils, d'un programme en particulier), (3) l'étude ne s'inscrit pas dans un contexte professionnel (e.g., situation de bénévolat, œuvre de bienfaisance), (4) la recherche est publiée sous une autre forme qu'un travail révisé par les pairs ou qu'une thèse de doctorat académique (e.g., thèse pour l'obtention d'une maîtrise, support de conférence), (5) le document intégral est indisponible (e.g., thèse sous embargo).

4.2.3 Stratégie de recherche

La revue a été menée conformément à la méthodologie du JBI pour les ScR (Peters et al., 2022). Afin d'inclure uniquement les travaux les plus récents, la ScR concernait la période de publication 2013-2022. Les langues de recherche étaient l'anglais et le français.

L'équation de recherche était la suivante :

SU ("YPO" or "Probation officer*" or "Youth justice worker*" or "Correctional counselor*" or "Correctional officer*" or "Correctional personnel" or "Educateur*" or "Travailleur* soc*" or "Conseiller* pénitentiaire*" or "CPIP") AND AB ("Perception*" or "Experience*" or "Attitude*" or "Perspective*" or "Interpretation*") AND ("Qualitative" or "Qualitative study" or "Qualitative research"). La recherche a été effectuée le 18 novembre 2022 et conduite sur les bases de données susceptibles de référencer les travaux académiques et révisés par les pairs en sciences humaines et sociales (i.e., Academic Search Premier, MEDLINE, APA PsycArticles, Psychological and Behavioral Sciences Collection, Cairn, Google scholar, APA PsycINFO, SocINDEX).

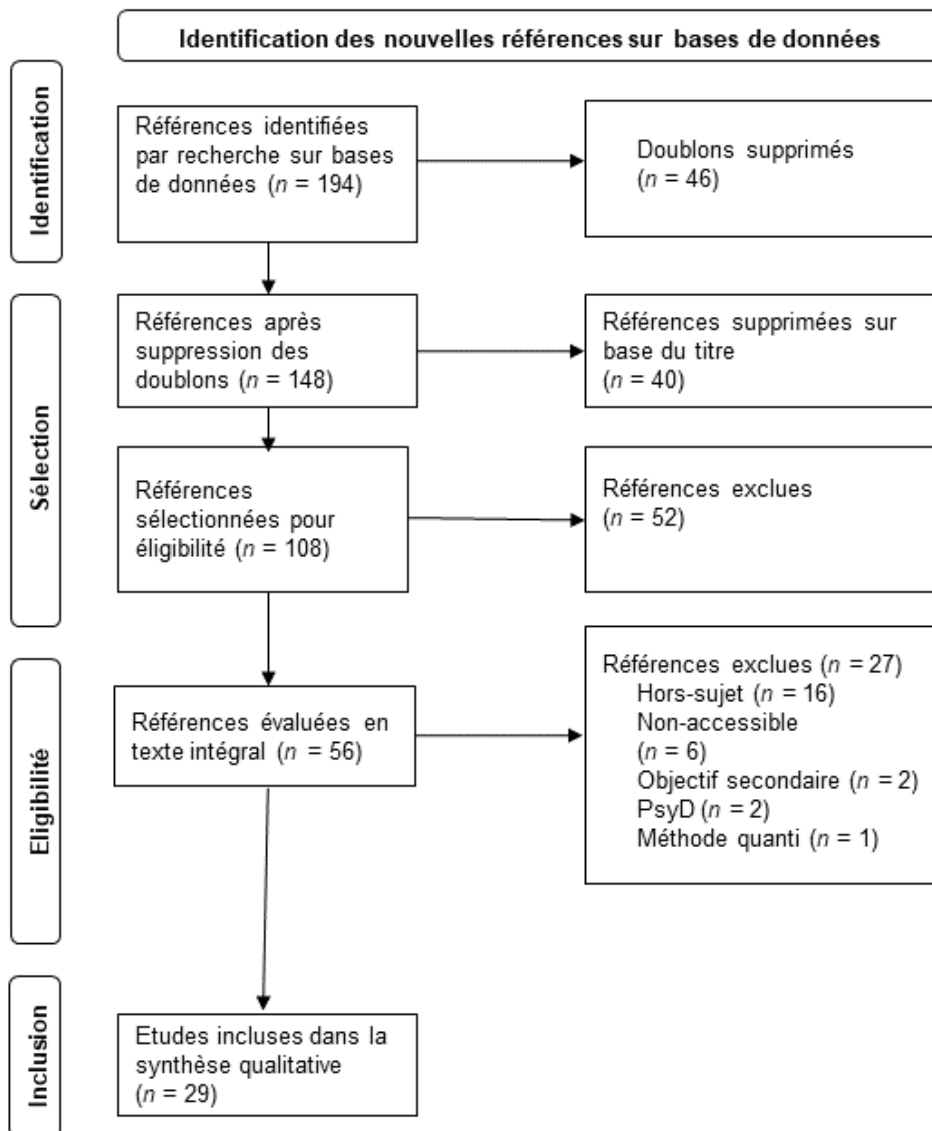
4.2.4 Extraction des données

Les études incluses dans la revue ont été sélectionnées au moyen d'un processus en trois étapes (Meade & Richardson, 1997) qui consistait à examiner (1) le titre de chaque article, (2) le résumé et, si nécessaire, la méthodologie, puis (3) l'article entier.

La stratégie de recherche a permis d'identifier un échantillon initial de 194 références. La suppression des doublons (46 références) et des articles qui ne répondaient pas aux critères d'inclusion après avoir lu leurs titres (40 références), leurs résumés/méthodologies (51 références) et leurs textes complets (28 références) a donné un échantillon final de 29 références décrivant des études qui s'intéressent aux points de vue des professionnels de la justice sur leurs expériences d'intervention. Le diagramme de flux PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) suivant (Page et al., 2021) résume cette stratégie de recherche (figure 3).

L'extraction des données a été réalisée à partir des recommandations PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018). Nous avons résumé les données à propos des caractéristiques des études (i.e., pays de collecte des données, type de méthodologie, caractéristiques des participants), des objectifs/thèmes de recherche des travaux inclus et des cadres théoriques sur lesquels reposent ces travaux, des caractéristiques de l'environnement de travail des participants (i.e., type d'établissement), ainsi que des caractéristiques des personnes judiciairisées avec lesquelles ils interagissent. Ces données sont présentées dans le tableau situé en annexe 1.

Figure 3. Diagramme de flux PRISMA-SCR.



4.3 Résultats

4.3.1 Caractéristiques des études incluses

4.3.1.1 Caractéristiques des participants.

Seize études (55.2%) incluses dans la revue portaient sur les professionnels qui interviennent auprès d'auteurs majeurs, parmi lesquelles 10 études portaient sur les professionnels intervenant auprès de détenus (1 auprès de femmes et hommes, et 2 auprès de femmes exclusivement) et dont 2 portaient spécifiquement sur des professionnels intervenants auprès d'auteurs d'infraction à caractère sexuel (AICS) ; 13 études (44.8%) portaient sur les professionnels intervenant auprès de mineurs auteurs d'infraction (dont 3 études auprès de mineurs détenus). Douze études (41.4%) incluaient des professionnels pénitentiaires (dont 3 auprès de mineurs), 8 études (27.6%) incluaient des personnels de probation (dont 2 auprès de mineurs), et 2 études incluaient les deux types de professionnels. 5 études (17.2%) incluaient des professionnels de santé, dont 2 études dans des échantillons mixtes incluant également des personnels pénitentiaires. Deux études incluaient des personnels éducatifs (Ellis & Curtis, 2021; Pasko & Lopez, 2018), dont la seconde incluait également d'autres types de professionnels de justice. Près de trois quarts des études ($n = 22$, 75.9%) comprenaient des participants des deux sexes, 2 études (6.9%) incluaient uniquement des participants de sexe masculin. Une étude (3.4%) comprenait uniquement des participantes de sexe féminin. Pour 4 études (Bickle, 2022; Brown & Völlm, 2013; Sasso et al., 2018; Weinrath et al., 2021) aucune information sur le sexe des participants n'était renseignée. La taille des échantillons variait de 3 participants (Warmingham, 2018) à 100 participants (Ricciardelli & Gazso, 2013; Spencer & Ricciardelli, 2017).

4.3.1.2 Origines géographiques.

Les études incluses ont principalement été menées aux États-Unis (10 études, 34.5%), au Canada (7 études, 24.1%), et au Royaume-Uni (6 études, 20.7%). Une étude (3.4%) a été menée dans chacun des pays suivants : Italie, Ghana, Afrique du Sud et Eswatini. Enfin, les 2 études (6.9%) restantes sont des revues systématiques de la littérature qui ne se sont pas limitées à un contexte géographique particulier.

4.3.1.3 Méthodes.

Les études incluses utilisaient les méthodologies de collecte de données suivantes :

- 17 études (58.6%) ont utilisé des entretiens
- 5 études (17.2%) ont utilisé une méthodologie mixte

- 2 études (6.9%) ont utilisé des *focus groups*

Enfin, les études de Aranda-Hughes et al. (2021), Shabangu et Koen (2021) et de Solell et Smith (2019) ont utilisé plusieurs méthodes de collecte qualitatives, respectivement, une triangulation par entretiens, *focus group*, et observations, un groupe de discussion, et enfin un questionnaire à questions ouvertes diffusé en ligne. Les 2 études restantes correspondent à la *scoping review* (Roulston et al., 2021) et à la revue systématique de la littérature (Sabbe et al., 2021).

Les études incluses utilisaient les méthodologies d'analyse suivantes :

- 15 études (51.7%) ont utilisé une des multiples formes d'analyse thématique
- 2 études (6.9%) ont utilisé une approche phénoménologique ou herméneutique
- 2 études (6.9%) ont utilisé une analyse par *grounded theory*
- 2 études (6.9%) ont utilisé une méthode de comparaison constante

Les 8 autres études (27.6%) ont utilisé une approche inductive générale (2 études), un codage descriptif (1 étude), une approche ethnographique (1 étude) et une analyse narrative (1 étude). Pour une étude (Weinrath et al., 2021), la méthode d'analyse qualitative employée n'est pas précisée. Les 2 études restantes correspondent à la *scoping review* (Roulston et al., 2021) et à la revue systématique de la littérature (Sabbe et al., 2021).

4.3.1.4 Contextes d'intervention.

Les professionnels interrogés travaillaient principalement en milieu pénitentiaire pour majeurs (13 études, 44.8%), et en service de probation (8 études, 27.6%), ou au sein des deux types de services (2 études, 6.9%). Deux études (6.9%) se sont déroulées en centre de détention pour mineurs, et une étude (3.4%) s'est déroulée dans chacun des contextes d'intervention pour mineurs suivants : un milieu de placement résidentiel, différents services de justice pénale des mineurs, et au sein de deux services de manière simultanée (i.e., en détention et en milieu résidentiel).

4.3.1.5 Public-cible.

Les professionnels interrogés intervenaient principalement auprès de détenus (dont un échantillon de professionnels intervenait auprès de femmes et d'hommes détenus) et de garçons mineurs auteurs d'infraction (respectivement 7 études, 24.1% et 6 études, 20.7%). Quatre études (13.8%) portaient sur des professionnels intervenant auprès de détenus et de probationnaires majeurs. Parmi le reste des études incluses, les professionnels intervenaient auprès des populations suivantes dans 2 études

(6.9%) chacune : les femmes détenues, les filles mineures auteures d'infraction, un public mixte de mineurs auteurs d'infraction, des mineurs détenus, des détenus auteurs d'infraction à caractère sexuel (AICS) (dont une étude a été réalisée en unité mixte). Enfin, une étude (3.4%) concernait des professionnels intervenant auprès de mineurs AICS.

4.3.2 Résumé des thèmes de recherche

Le corpus d'études qui émane de la revue de la ScR peut être divisé en quatre axes thématiques de recherche : (1) la perception qu'ont les professionnels des besoins des personnes judiciairisées, (2) l'appropriation qu'ils font de leurs rôles professionnels (3) les représentations des professionnels à propos des personnes judiciairisées et (4) l'expérience des interactions avec les personnes judiciairisées. Les résultats issus de quelques études incluses seront résumés ici afin de compléter l'aperçu de la portée de ces travaux, sans toutefois réaliser une présentation systématique de tous les travaux inclus. Nous focalisons notre propos sur les travaux qui reflètent la diversité du corpus et/ou s'intéressent au contexte d'intervention auprès des mineurs auteurs d'infraction.

4.3.2.1 La perception des besoins des personnes judiciairisées.

Deux études (Barry et al., 2020; Grady et al., 2021) portaient sur la perception des professionnels à propos des besoins des personnes judiciairisées. L'étude de Barry et al. (2020) s'est intéressée aux besoins perçus par 10 personnels de santé de sexe féminin intervenant auprès de détenues femmes âgées de 50 ans et plus. Leurs résultats indiquent que les participants perçoivent les détenues comme vulnérables en lien avec leur état de santé plus ou moins dégradé. Les besoins liés à cette vulnérabilité perçue reposent sur cet état de santé plutôt que sur l'âge biologique des détenues. Ainsi, les détenues avec les problèmes de santé les plus graves sont perçues comme plus vulnérables et « âgées » (d'un point de vue subjectif) que les détenues les plus âgées ne présentant pas de problème de santé particulier. Les principaux besoins identifiés par les professionnels concernent la remise en état de la literie en détention, en lien avec des problèmes somatiques divers et des difficultés liées au sommeil. L'adaptation des métiers exercés en détention, en lien avec les problèmes somatiques et cognitifs des détenues, ainsi que le développement d'interventions préventives pour le maintien des capacités physiques et cognitives des détenues âgées sont les deux autres principaux besoins identifiés. Dans leur étude à méthodologie mixte menée auprès de 38 personnels pénitentiaires et de soins aux États-Unis, Grady et al. (2021) ont quant à eux montré que les besoins identifiés comme les plus importants dans la prise en charge des détenus sont les besoins liés à la désintoxication des substances (67.4% des participants identifient ce besoin comme « très important »), à l'évaluation de la santé mentale (66.7% des participants identifient ce besoin comme « très important »), et au déploiement des

méthodes qui permettent aux détenus de rester en contact avec un réseau de soutien social extérieur à la détention (61% des participants identifient ce besoin comme « très important »). Néanmoins, l'importance perçue de ces besoins variait en fonction des moments du parcours de détention ciblés à travers les questions. Ces premiers résultats concernaient uniquement la phase d'entrée en détention. Durant la phase suivante, dite de « réhabilitation », la santé mentale restait un des principaux besoins identifiés, mais la formation professionnelle devenait le principal besoin pour les détenus selon les personnels (80.6% des participants estiment ce besoin « très important »).

4.3.2.2 L'appropriation des rôles professionnels auprès des personnes judiciairisées.

Dix études se sont intéressées à la manière dont les professionnels décrivent l'appropriation de leurs rôles auprès des personnes judiciairisées (Bickle, 2022; Haqanee et al., 2015; Lockett, 2020; Marzano et al., 2015; Robinson et al., 2014; Sabbe et al., 2021; Sasso et al., 2018; Solell & Smith, 2019; Umamaheswar, 2013; Warmingham, 2018).

Dans une thèse doctorale, Bickle (2022) a examiné la manière dont 27 professionnels qui exerçaient dans des centres correctionnels au Canada décrivaient leurs rôles auprès des mineurs auteurs d'infraction, notamment dans le cadre des interactions qu'ils avaient avec eux. Le questionnaire était constitué de 79 questions fermées issues de différentes échelles (e.g., Professional Orientation Scale, Klofas & Toch, 1982 ; Correctional Orientation Scale, Bickle, 2022) et 13 questions ouvertes (e.g., « Comment voyez-vous votre rôle dans la réadaptation ? » ; « Pouvez-vous me décrire la relation idéale entre un agent correctionnel et un jeune en détention ? »). Les rôles décrits par les participants étaient les suivants, dans l'ordre décroissant de la fréquence à laquelle ils ont été mentionnés en réponse au questionnaire : « donner du soutien » ($n = 10$), « représenter un rôle modèle/donner l'exemple » ($n = 10$), « aider à établir des relations sociales » ($n = 9$), « mettre en relation les jeunes avec différentes ressources » ($n = 7$), « aider les jeunes à faire des choix différents » ($n = 7$), « enseigner des compétences pour mieux gérer les émotions » ($n = 5$), « créer un environnement sûr » ($n = 4$), « discipliner les mineurs en cas de violation des règles » ($n = 3$). Parmi les participants, la majorité ($n = 16$, 59.3%) exerçait en milieu correctionnel dit « ouvert ». Cet environnement est relativement semblable à l'environnement des EPEI en France, puisque les mineurs y sont placés pour des faits de nature pénale dans un établissement qui possède une dimension d'ouverture sur la communauté.

Haqanee et al. (2015) ont étudié la manière dont des professionnels canadiens priorisaient les besoins des jeunes en contexte d'intervention, et comment ils abordaient la question des attitudes pro-criminelles au cours de leur suivi. Leurs résultats indiquent que les professionnels ciblaient souvent les besoins criminogènes les plus complexes, tels que les attitudes antisociales et les relations avec les

pairs, directement au cours de la supervision, par le biais de discussions avec les jeunes. Selon les participants, cette forme d'intervention permettrait de faciliter le changement dans la façon de penser, les sentiments et les choix comportementaux des mineurs probationnaires. Néanmoins certains professionnels ont déclaré ne pas se sentir suffisamment formés pour assumer ce rôle de « conseiller ». Parallèlement, la plupart des agents de probation ont déclaré qu'ils hésitaient à fixer plusieurs objectifs aux mineurs de manière simultanée. Les professionnels ont expliqué que les adolescents avaient une capacité limitée à gérer des objectifs multiples en raison d'un certain nombre de facteurs motivationnels, de difficultés d'apprentissage, de capacités cognitives et de niveaux de maturité variables. Les participants ont déclaré que la collaboration avec les mineurs était indispensable afin de fixer des objectifs de prise en charge adéquats. Enfin, les résultats montrent que de nombreux professionnels expriment un certain pessimisme quant à leur capacité à apporter des changements durables à des problèmes chroniques et interdépendants, surtout en raison de la durée limitée de la période de probation.

Sasso et al. (2018) ont questionné 31 personnels de soins par rapport à leur expérience professionnelle auprès de détenus en Italie. Les professionnels ont décrit que leur rôle de soignant était impacté par l'environnement physique de la détention : la présence des barreaux entre les détenus et les professionnels ne permettrait pas l'établissement d'une relation thérapeutique. Ainsi, l'environnement physique lié à l'univers carcéral influencerait négativement la relation soignant-patient. Les résultats soulignent que les professionnels voient également leur autonomie limitée par l'importance accordée à la sécurité en milieu pénitentiaire. Les professionnels de soins se décrivent néanmoins comme des ressources potentielles de l'extérieur pouvant rassurer et apporter du soutien aux détenus-patients.

Enfin, Umamaheswar (2013) s'est intéressée aux attitudes des personnels de probation canadiens ($n = 20$) à l'égard des mineurs judiciairisés. Les résultats révèlent que les professionnels cherchent à concilier deux rôles, d'autorité et de soutien. Les participants indiquent avoir pour objectif de responsabiliser les jeunes, de les encourager à prendre le contrôle de leur vie et de les encourager à maintenir de l'optimisme quant à la possibilité d'une vie non-délinquante. La conciliation des rôles d'autorité et de soutien doit aussi permettre selon ces professionnels d'aider les jeunes à obtenir les moyens et les ressources nécessaires pour effectuer des changements positifs dans leur vie de manière générale.

4.3.2.3 Les représentations à propos des personnes judiciairisées.

Neuf études ont examiné les représentations des professionnels à propos des personnes judiciairisées (Aranda-Hughes et al., 2021; S. Brown & Völlm, 2013; Elliott et al., 2018; Galardi & Settersten, 2018;

Nelson, 2021; Pasko & Lopez, 2018; Ricciardelli et al., 2019; Shabangu & Koen, 2021; Spencer & Ricciardelli, 2017).

Galardi et Settersten (2018) ont interrogé 58 professionnels correctionnels aux États-Unis à propos de leurs représentations des mineurs incarcérés en fonction de leur genre. Les participants étaient principalement de sexe masculin ($n = 41$, 70.7%). Les propos recueillis révèlent des visions différenciées des jeunes en fonction de leur genre. Les garçons étaient décrits comme réticents à s'ouvrir, tandis que les filles étaient perçues comme désireuses de parler. Les professionnels estimaient que les filles s'engagent plus activement auprès d'eux que les garçons et recherchent pour la plupart l'attention des professionnels. Les filles étaient également considérées comme réagissant plus vigoureusement aux conflits avec le personnel que les garçons. L'étude de Barry et al. (2020) a montré que la perception des femmes détenues par les participants pouvait reposer sur une comparaison avec la représentation qu'avaient les participants des femmes en population générale. La description des détenues était caractérisée par l'idée d'un « manque de sagesse » (« *wisdom* »). Tandis qu'un âge avancé était généralement synonyme de sagesse dans leurs descriptions de la population générale, les participants y opposaient la situation des détenues âgées, majoritairement récidivistes. La récidive était ici interprétée par les participants comme un manque de sagesse et de maturité de la part des femmes détenues.

Pasko et Lopez (2018) ont examiné les représentations de plusieurs professionnels états-uniens à propos de mineures judiciairisées en intégrant la dimension de l'origine géographique des adolescentes. L'objectif était de caractériser les perceptions des mineures judiciairisées originaires d'Amérique latine, à partir de l'analyse des descripteurs mentionnés par des agents de probation ($n = 19$), des juges ($n = 5$), des psychologues ($n = 11$), des travailleurs sociaux/intervenants de première ligne ($n = 20$) et d'autres intervenants du système correctionnel pour mineurs aux États-Unis ($n = 7$). La majorité des participants était de sexe féminin, puisque seul 5 hommes ont participé aux entretiens. Les résultats montrent qu'une minorité de descripteurs utilisés à propos des adolescentes judiciairisées possédaient une valence positive ou relativement neutre (i.e., « calmes/ont des difficultés à s'ouvrir », $n = 53$; « liens familiaux forts », $n = 30$; « résilientes », $n = 8$; « intelligentes », $n = 7$). La majorité des descripteurs employés par les participants possédaient au contraire une valence relativement négative. Les descripteurs négatifs utilisés à propos de cette population spécifique de mineures judiciairisées étaient : « résistantes aux programmes d'intervention » ($n = 49$), « membres de gangs » ($n = 45$), « dures, violentes, prêtes à se battre » ($n = 43$), « promiscuité sexuelle » ($n = 40$), « non-coopératives » ($n = 34$), « protectrices de la famille » ($n = 30$), « méfiantes » ($n = 15$), ou encore « manipulatrices » ($n = 14$). Tous les professionnels interrogés ont déclaré qu'ils pensaient que ces mineures étaient plus « problématiques » (i.e., « être

manipulatrices »; « être dures » ;« être plus agressives ») comparativement aux mineures d'origine autre que d'Amérique Latine ou qu'elles présentaient des facteurs de risque spécifiques principalement associés à la sexualité. Dans le cadre de cette étude, l'origine géographique des mineures semble être un facteur qui influence la construction des représentations des professionnels à propos des jeunes qu'ils accompagnent. La relative méfiance envers certains comportements des personnes judiciairisées a également été soulignée par Sasso et al. (2018). Dans leur étude, les participants craignaient que la politesse et la gentillesse exprimées par certains détenus visaient à manipuler les personnels de soins dans l'objectif d'obtenir des faveurs de leur part.

Dans une étude rétrospective, Ricciardelli et al. (2019) ont pris en compte la dimension du cadre législatif canadien dans l'étude des représentations à propos des personnes judiciairisées. Les auteurs se sont intéressés à l'effet perçu du changement de législation en matière de justice des mineurs dans le cadre des expériences de travail de 24 personnels correctionnels (hommes, $n = 12$; femmes, $n = 12$). Les participants décrivaient les adolescents placés en établissement de placement fermé et de détention comme étant moins violents que sous la législation antérieure. Ces jeunes étaient perçus comme « moins perturbateurs », malgré le fait qu'ils étaient incarcérés pour des infractions graves, et perçus comme « libérés plus tôt ». Leurs résultats montrent que les jeunes incarcérés étaient décrits comme « plus en colère » et plus souvent dépendants des drogues - bien qu'il s'agisse de médicaments prescrits sur ordonnance. Les participants estimaient que le principal effet favorable du changement législatif était la possibilité d'interagir avec les mineurs de manière individualisée, en raison de la diminution du nombre de mineurs incarcérés et donc d'une plus grande disponibilité des professionnels auprès d'eux.

Enfin, également au Canada, Spencer et Ricciardelli (2017) ont étudié les liens entre les représentations à propos des AICS et les faits commis pour lesquels ces derniers étaient incarcérés. À partir d'une approche herméneutique interprétative d'entretiens réalisés auprès de 100 personnels pénitentiaires (hommes, $n = 60$, femmes, $n = 40$), les auteurs ont souligné l'appropriation par les professionnels du champ lexical de la peur et du dégoût. Selon les auteurs, les descripteurs utilisés par les participants pour décrire leur représentation des AICS seraient issus du contexte social plus large qui participe à maintenir une crainte des AICS par l'accent mis sur la « prédation » des enfants. Cette étude a permis de souligner que selon certains professionnels, les détenus incarcérés pour des faits de nature sexuelle « méritent » moins la protection et les soins qui sont accordés aux autres détenus. Cette conception reposerait principalement sur la représentation des AICS en tant qu'objets de peur et de dégoût.

4.3.2.4 L'expérience des interactions et des relations avec les personnes judiciairisées.

Huit études ont porté sur la manière dont étaient vécues les interactions entre les professionnels et les personnes judiciairisées (Dako-Gyeke et al., 2022; Ellis & Curtis, 2021; Marzano et al., 2015; Ricciardelli & Gazso, 2013; Roulston et al., 2021; Sibisi & Warria, 2020; Sweeney et al., 2018; Weinrath et al., 2021).

L'étude ethnographique d'Ellis et Curtis (2021) est une des deux seules études qui s'est déroulée en contexte de placement résidentiel pour mineurs. La particularité de cette unité de placement était qu'elle accueillait à la fois des mineurs reconnus coupables d'infractions graves et des mineurs placés sous le mandat de la protection de l'enfance. L'objectif de l'étude était d'explorer la manière dont se construisaient les liens entre les membres de l'équipe éducative ($n = 30$) et les mineurs placés considérés comme « vulnérables », ainsi que les manières dont se construisaient les stratégies d'accompagnement. Les auteurs ont montré que les professionnels se sont efforcés de créer des relations positives et de proximité avec les jeunes. Les jeunes et les professionnels ne se connaissaient pas seulement par leur nom, mais aussi par leurs préférences alimentaires, leurs goûts musicaux et leur sens de l'humour. Les relations entre eux étaient décrites comme étant différentes de celles établies par les professionnels et les jeunes dans d'autres cadres de placement. Les participants ont insisté sur le fait que l'unité était leur « lieu de travail » et que bien qu'ils aient développé des relations quasi-amicales avec les jeunes, les membres du personnel ont également maintenu des limites professionnelles strictes. Les participants décrivaient s'être investis émotionnellement auprès des jeunes. En matière de stratégies éducatives, les personnels ont eu recours à un « pouvoir coercitif » pour désamorcer certaines situations d'agressivité et/ou de violences. Les limites ont également été maintenues dans l'objectif de minimiser les risques de violences. Cette tendance aurait, selon les auteurs, souvent pris le pas sur les relations chaleureuses que les jeunes espéraient avec les professionnels. Enfin, les divergences d'opinion autour de l'équilibre approprié entre les attitudes de bienveillance et celles en lien avec la prévention des risques ont créé des désaccords forts entre les intervenants. Ces désaccords semblaient être exacerbés par la double finalité (i.e., prise en charge pénale et prise en charge sous mandat de la protection de l'enfance) de l'unité.

Ricciardelli et Gazso (2013) se sont intéressées plus spécifiquement à l'expérience de la menace en détention chez 100 personnels pénitentiaires masculins canadiens. Les entretiens ont permis de souligner que tous les personnels pénitentiaires travaillant auprès des détenus ont décrit la présence de la violence ou de la menace de violence dans l'exercice de leurs fonctions comme des phénomènes courants. La violence (et sa menace) étaient considérées comme une partie intégrante de l'environnement de travail en détention. Les participants ont par exemple décrit des incidents où ils avaient été agressés par des détenus. De nombreux répondants ont dit avoir été exposés à des

menaces en raison de la surpopulation carcérale. La solidarité entre collègues favorisait leur sentiment de sécurité. Les participants avaient l'impression que les détenus cherchaient à identifier leurs insécurités et attendaient ensuite l'occasion de les exploiter; ils pensaient que les détenus disposaient d'un temps important pour observer, apprendre, et attendre avant d'agir de manière violente envers les personnels. La perception de l'observation qui émanerait des détenus incitait les participants à modifier leur présentation de soi, physiquement ou en termes de personnalité (i.e., paraître plus « costaud », plus inflexible). Cette modification de la présentation de soi était mentionnée comme une stratégie qui permettait d'obtenir le respect et la confiance de la part des détenus, et permettait également aux professionnels d'avoir un semblant de contrôle sur les détenus et donc sur leur sécurité personnelle.

Enfin, Sibisi et Warria (2020) ont exploré comment 14 personnels de probation pour mineurs (hommes, $n = 5$; femmes, $n = 9$) en Afrique du Sud vivaient les interactions avec les jeunes auteurs. Les résultats issus des analyses narratives d'entretiens révèlent que les environnements dans lesquels travaillaient les agents de probation étaient souvent éprouvants, marqués par un manque de ressources et d'effectifs, ce qui, selon les professionnels, nuirait au travail auprès des mineurs. Les participants indiquaient subir régulièrement des vols dans l'exercice de leurs fonctions. Certains décrivaient également être soumis à des formes d'abus tels que le harcèlement sexuel et les agressions pendant leur travail. Les participants ont souligné qu'en dépit de ces expériences difficiles, ils ne bénéficiaient d'aucun service de soutien afin de prévenir les effets délétères de ces expériences sur leur santé mentale.

4.3.3 Synthèse des résultats

À partir des résultats de la ScR présentés ci-dessus, deux constats se dessinent. Premièrement, les descriptions que font les participants à propos des personnes judiciairisées sont imprégnées des caractéristiques qu'elles attribuent à ces personnes, et/ou des représentations collectives qui leurs sont rattachées. Deuxièmement, les résultats illustrent le poids des contextes dans lesquels évoluent les professionnels sur les manières dont ils vivent et décrivent des aspects relatifs à leur travail.

Concernant le premier constat, les propos des participants témoignent de la manière dont ils s'approprient et interprètent certaines données relatives aux personnes judiciairisées à la faveur d'autres caractéristiques. Ainsi, dans l'étude de Barry et al. (2020), l'interprétation subjective de l'état de santé des détenues semble l'emporter sur le critère objectivable de l'âge biologique des détenues dans l'évaluation de leurs besoins. Dans une perspective semblable, les réponses des participants de l'étude de Pasko et Lopez (2018) semblent davantage influencées par les caractéristiques socio-démographiques des mineurs judiciairisées à propos desquelles ils sont interrogés (i.e., mineurs

originaire d'Amérique Latine ou non, auteurs de sexe féminin) que sur les données relatives à leur situation judiciaire : certains descripteurs utilisés apparaissent comme des caractéristiques « naturelles » des mineurs, essentialisant dans un même processus certains de leurs comportements (e.g., mineurs décrites comme des « membres de gangs », démonstration d'une « promiscuité sexuelle »). Dans le cas de la ScR, l'interprétation subjective que font les professionnels des caractéristiques relatives aux personnes judiciairisées semble surtout œuvrer en leur défaveur. À titre d'exemple, certains professionnels témoignent d'une méfiance vis-à-vis des personnes judiciairisées et qui sont détenues, par peur d'être manipulés (Sasso et al., 2018), ou violentés (Ricciardelli & Gazso, 2013). D'autres professionnels construisent une image défavorable des personnes judiciairisées à partir de la représentation de ce qu'ils estiment être la « norme » pour des personnes du même sexe et du même âge mais non-judicialisées (Barry et al., 2020). Les représentations défavorables des personnes judiciairisées se construisent également à partir des représentations sociales des crimes dont ils ont été reconnus coupables, comme l'illustre l'exemple des AICS (Spencer & Ricciardelli, 2017). Une exception semble néanmoins se dessiner dans le cas des études qui ont porté sur des professionnels intervenant auprès de mineurs : la prise en compte de la condition de minorité des auteurs d'infraction semble participer d'une considération accrue pour le rôle de soutien des professionnels (Bickle, 2022; Ellis & Curtis, 2021; Haqanee et al., 2015). Les résultats de la ScR témoignent d'une difficulté des professionnels à concilier ce rôle soutenant avec leur mandat judiciaire impliquant des rôles de surveillance et de discipline (Bickle, 2022; Umamaheswar, 2013).

Deuxièmement, les résultats de la ScR indiquent que les contextes de travail des professionnels participent à la manière dont ils décrivent leurs vécus. Plusieurs dimensions permettent aux professionnels de structurer la façon dont ils relatent leurs expériences : à titre d'exemple, le moment du parcours de détention à propos duquel ils sont questionnés (Grady et al., 2021), l'influence de l'environnement physique de la détention sur les expériences des professionnels (Ricciardelli & Gazso, 2013; Sasso et al., 2018), ou encore les effets d'un contexte de travail peu soutenant sur la difficulté de faire face à certaines conduites des mineurs judiciairisés (Sibisi & Warria, 2020), sont identifiés comme des facteurs qui structurent la mise en récit des participants. Or, il ressort de la ScR que l'environnement de la détention et de la probation imprègne plutôt défavorablement les récits dont témoignent les participants. Sur ce point, l'exception semble également être l'étude au sein d'une institution de placement pour mineurs (Ellis & Curtis, 2021), où les professionnels sont chargés d'accompagner des mineurs placés au civil et au pénal. Les liens qu'ils entretiennent avec les mineurs sont décrits comme plus favorables que dans d'autres contextes, même si la double finalité du dispositif (i.e., rééducation et prévention des risques) exacerbe, selon les professionnels interrogés,

les divergences de point de vue sur les conduites à tenir auprès des mineurs placés (Ellis & Curtis, 2021).

4.3.4 Recension des approches théoriques mobilisées

La ScR a permis de repérer les cadres théoriques de référence pour l'étude des expériences et des représentations des professionnels. Au-delà des études incluses dans la ScR, d'autres modèles théoriques ont été mobilisés, notamment dans des travaux universitaires en sociologie (Falchun et al., 2016; Farcy-Callon, 2020). Nous dépassons ici le cadre de la ScR et focalisons notre propos sur les modèles pertinents dans les différents champs disciplinaires. La première sous-partie présente les cadres théoriques issus de la sociologie et de la psychologie du travail qui permettent d'éclairer les effets des tensions entre les contextes/mandats institutionnels et les expériences de travail des professionnels. La deuxième sous-partie présente les modèles théoriques issus de la psychologie sociale et de la criminologie qui s'intéressent aux liens entre les expériences, représentations subjectives et les (inter)actions des individus.

4.3.4.1 Modèles théoriques pour l'étude des tensions entre mandats institutionnels, rôles et inter(actions) des professionnels.

4.3.4.1.1 Modèles issus de la sociologie et de la psychologie du travail et des organisations.

Plusieurs modèles théoriques ont porté sur la manière dont les contextes institutionnels façonnent les actions des intervenants (Klofas & Toch, 1982; Lipsky, 2010; Trotter, 2015). La particularité de ces modèles est qu'ils prennent en compte les contraintes, explicites et implicites, auxquelles sont soumis les professionnels. Ces travaux visent en effet à comprendre comment les professionnels s'accommodent dans leurs pratiques des contraintes auxquels ils font face en contexte d'intervention. Tout d'abord, les travaux sur la *street-level bureaucracy* (ou SLB) (Lipsky, 2010) visent à comprendre comme les intervenants interprètent et appliquent dans leurs actions le mandat qui leur est donné. Pour comprendre l'intérêt de ce modèle, il est nécessaire de revenir brièvement sur les évolutions institutionnelles auxquelles ont été soumis les intervenants de différents secteurs publics. En effet, les travaux qui prennent appui sur le modèle de la SLB ont émergé dans un contexte de transformation de l'action publique dans le domaine social. Face à la recherche de l'adaptation aux « besoins » des usagers/bénéficiaires et au développement des nouvelles approches de gestion publique, la mise en place des politiques publiques a connu d'importantes transformations dans les années 1980 outre-Atlantique, et plus tardivement en France (Dubois, 2012). À ces évolutions s'ajoutent celles de la place croissante accordée à la contractualisation, à l'individualisation des projets d'« accompagnement » et à la responsabilisation des usagers/bénéficiaires dans la mise en place des services de l'action

publique, comme nous avons pu le souligner lorsque nous évoquons les mouvements de désinstitutionalisation (Hirlet & Pierre, 2017). Ces transformations ont notamment porté sur les rôles des agents de terrain (Dubois, 2012) dans leurs relations avec les usagers. Ces mutations ont permis un regain d'intérêt pour le travail réalisé par ces intervenants auprès des usagers. En effet, elles leur confèrent une capacité à apprécier, interpréter, et évaluer la situation des personnes accompagnées dans un contexte où les règles d'application des politiques publiques sont censées être universelles et relativement standardisées (Dubois, 2012; Giladi, 2021). C'est cette capacité d'interprétation et d'appréciation qui a été désignée par Lipsky (2010) de « pouvoir discrétionnaire » et qui conférerait aux agents un « *policy-making role* ». Ce terrain a été propice au développement des recherches en sciences sociales qui traitent de la manière dont l'administration « se réalise » au quotidien sur le terrain. Dans cette approche : « [...] on peut faire l'hypothèse que les politiques publiques contemporaines laissent dans de nombreux cas une responsabilité croissante aux échelons subalternes pour apprécier les conditions et modalités de leur mise en œuvre [...] » (Dubois, 2012, p. 4).

Le modèle théorique de la SLB a donc permis d'étudier le rôle de différents agents de service public dits « de première ligne », dont celui des professionnels qui travaillent auprès des personnes judiciarisées (Halliday et al., 2009; Sabbe et al., 2021). Selon le modèle proposé par Lipsky (2010), les intervenants développeraient plusieurs stratégies de coping afin de réaliser leur travail. Ces stratégies sont au nombre de trois : premièrement, les intervenants développeraient des « schémas » de pratiques (i.e., des routines et des stéréotypes) pour limiter les demandes et le temps nécessaire à la réalisation du travail ; deuxièmement, ils modifieraient le concept de leur travail pour réduire l'écart entre les objectifs donnés et les ressources dont ils disposent ; troisièmement, ils modifieraient les conceptions à propos des usagers pour rendre plus acceptable l'écart inévitable entre les objectifs et le travail réalisé (Lipsky, 2010). Sabbe et al. (2021) ont conduit leur revue systématique à partir du cadre conceptuel de la SLB. Leur objectif était de comprendre comment les professionnels articulent concrètement leur rôle de représentant de l'État et leur rôle de citoyen au sein des services pénitentiaires et de probation. À partir de l'analyse des 46 études incluses, les auteurs ont souligné les tensions entre les valeurs et les croyances des professionnels et le mandat institutionnel qui leur était confié. Les professionnels étaient majoritairement guidés par un idéal de réhabilitation qui contrastait, et parfois, entraînait en conflit avec les impératifs politiques davantage axés sur la gestion du risque infractionnel. Les agents de probation, en particulier, partageaient des conceptions à propos de leur travail qui mettaient l'accent sur le travail de transformation, le bien-être, la justice sociale et la réhabilitation des auteurs d'infraction (Sabbe et al., 2021). Selon les auteurs, ces conceptions individuelles et collectives qui contrastent avec le mandat institutionnel s'expliquent par l'ancrage

historique de ces professions dans une tradition de travail social. Les auteurs décrivent comment se traduit cette tension entre conceptions du travail et mandat institutionnel. Leurs résultats montrent en effet que certains personnels pénitentiaires et de probation étaient pris dans un dilemme entre leurs idéaux du travail social et l'approche institutionnelle du risque et de la punition :

Correctional officers are deeply attached to their professional values and ethos which provide a normative framework regarding the ideal course of action to adopt with offenders. As a result, when making discretionary decisions, prison and probation officers are likely to act as citizen-agents and to resist new punitive injunctions according to their shared moral principles. (Sabbe et al., 2021, p. 8)

Dans l'étude ethnographique de Halliday et al. (2009) portant sur des travailleurs sociaux dans le champ de la justice pénale en Écosse, les auteurs soulignent comment les écrits professionnels sont marqués par la place qu'occupent les travailleurs sociaux dans le champ judiciaire. Leurs résultats rejoignent ceux de Sabbe et al. (2021) dans la mesure où les écrits professionnels reflètent un positionnement en faveur d'une conception protectionnelle (« *welfare* ») de la justice pénale. Néanmoins, cette conception protectionnelle était parfois contradictoire avec les recommandations de suivi socio-judiciaire qu'ils formulaient à destination des magistrats. Les auteurs expliquent ce constat par le fait que les travailleurs sociaux indiquaient se sentir peu légitimes dans le champ judiciaire et peu crédibles face aux magistrats. Dans cet exemple, l'écrit professionnel rend compte des tensions liées à la place et au rôle des travailleurs sociaux dans le champ judiciaire. Le modèle de la SLB a fait l'objet de certaines remises en question car il fait référence à un ensemble très hétérogène de professionnels (e.g., travailleurs sociaux, policiers, enseignants) (Spire, 2012). Il apparaît néanmoins qu'il s'agit d'un cadre pertinent pour l'étude des interactions entre intervenants et personnes accompagnées, en « considérant la discrétion tour à tour comme un gage de souplesse et d'adaptation aux « réalités du terrain » ou comme le risque d'un arbitraire bureaucratique contraire à l'égalité de traitement des usagers voire dangereux pour leur liberté. » (Dubois, 2012, p. 6).

Dans une perspective proche, les travaux sur le travail prescrit et le travail réel qui émanent de la psychologie du travail (Leplat & Hoc, 1983) permettent également de conceptualiser les écarts entre les mandats confiés aux professionnels et les actions qu'ils mettent en œuvre. L'analyse du travail tel qu'il se réalise dans des conditions « naturelles » repose dans ce modèle sur une distinction entre la tâche, qui indique « ce qui est à faire », et l'activité, qui désigne « ce qui se fait » (Leplat & Hoc, 1983, p. 50). Ainsi, « [...] la notion de tâche véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation. La notion d'activité renvoie, elle, à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations. » (Leplat & Hoc, 1983, p. 50-51). La tâche (ou le travail) prescrit(e) désigne « la tâche conçue par celui qui en commande l'exécution. Elle préexiste à l'activité qu'elle vise à orienter et à déterminer de façon plus ou moins complète. » (Leplat & Hoc, 1983, p. 53). Elle peut prendre la

forme d'objectifs, de consignes, de processus et de procédures à mettre en œuvre. Il est intéressant de noter que selon ce modèle, il peut arriver que la tâche ne donne lieu à aucune prescription explicite, ou bien que la prescription soit donnée à un niveau très général. Dans ces cas, l'individu doit déterminer lui-même quelles opérations et quelles conditions doivent être mises en œuvre pour la réalisation de la tâche. Les règles et la manière de faire au sein des organisations constituent des repères pour les professionnels dans l'exécution des tâches. Il existerait une tension entre les tâches prescrites dans un contexte de complexification des organisations et la perpétuation des repères et des pratiques qui permettent aux professionnels de donner du sens à leur travail (Caron et al., 2011). Le modèle de Leplat et Hoc (1983) permet entre autres d'analyser les écarts entre le travail prescrit et le travail réel et les effets de ces écarts sur l'expérience des professionnels au travail. Caron et al. (2011) montrent ainsi comment la complexité de la prescription influence le travail effectué (i.e., réel) dans le cadre des services à la personne. La « débrouille » dont doivent faire preuve les intervenants se conjugue avec la volonté du maintien de l'autonomie des bénéficiaires en même temps que leur déclin progresse (Caron et al., 2011). La relation d'aide et d'accompagnement se confronte aux consignes qui guident et contraignent la réalisation des tâches/prestations (e.g., réaliser un soin en 10 minutes). Dans ces situations, le professionnel :

[...] tente de tenir ensemble ces exigences, différentes, voire contradictoires, ce qui demande un effort individuel ou collectif plus ou moins coûteux en fonction des ressources disponibles (expérience professionnelle vis-à-vis de la situation rencontrée, possibilité de mettre en œuvre des « trucs de métier », possibilité de « se créer du mou », de disposer d'un coup de main d'un collègue... (Caron et al., 2011, p. 56-57)

Le modèle de Leplat et Hoc (1983) permet donc d'analyser les manières dont se réalise le travail en prenant en compte les prescriptions explicites et implicites auxquelles les professionnels sont soumis. Il pourrait en ce sens s'appliquer à l'analyse du travail des professionnels qui interviennent auprès des personnes judiciairisées.

4.3.4.1.2 Effets des conflits de rôle sur les attitudes et les expériences vécues.

Les travaux sur les conflits de rôle (Hepburn & Albonetti, 1980; Klofas & Toch, 1982; Ricciardelli, 2022; Spiess & Johnson, 1980) se rapprochent de ceux issus des modèles de Lipsky (2010) et de Leplat et Hoc (1983) par le fait qu'ils tentent d'analyser les orientations et les pratiques professionnelles dans un contexte où les rôles des intervenants se situent à l'interface de contraintes plus ou moins compatibles. Le contexte judiciaire, et notamment les établissements correctionnels et de détention ont constitué un terrain de recherche privilégié dès les années 1980 (Hepburn & Albonetti, 1980; Klofas & Toch, 1982; Spiess & Johnson, 1980). Les différents auteurs soulignent en effet la dualité inhérente aux finalités de ces établissements, entre objectif de protection de la population (i.e., rôle

de contrôle), de gestion de la population carcérale (i.e., rôle de discipline et de maintien de la sécurité), et de réhabilitation des détenus (i.e., rôle de traitement et de développement de relations interpersonnelles prosociales) (Hepburn & Albonetti, 1980). Les tensions entre les finalités des établissements correctionnels et de détention conduiraient à un « conflit de rôles » chez les personnels qui y travaillent. Or, l'existence d'un conflit de rôle chez les professionnels aurait une influence sur leur manière d'interagir avec les personnes judiciairisées. À cet égard, Hepburn et Albonetti (1980) ont montré que l'existence d'un conflit de rôle était positivement corrélée aux attitudes punitives envers les détenus. S'appuyant sur la théorie des conflits de rôles, Klofas et Toch (1982) ont également examiné les différences dans les orientations professionnelles des agents correctionnels (i.e., orientation punitive vs. orientation réhabilitative). Leurs résultats indiquent que l'âge des professionnels a une influence sur leur orientation professionnelle : plus les participants sont jeunes, plus ces derniers possèdent une orientation professionnelle qui met l'accent sur le cadre sécuritaire de la détention. Inversement, les participants plus âgés présentent davantage d'attitudes et de comportements en lien avec le soutien et la réhabilitation des détenus. Les auteurs ont également pris en considération la variable de l'environnement de travail dans l'étude des attitudes des participants. Ils ont ainsi comparé différents cadres institutionnels pour analyser comment l'emplacement géographique du centre de détention influençait les attitudes du personnel à l'égard des détenus. Dans l'ensemble, les résultats ont montré que les professionnels des prisons rurales possédaient des attitudes plus positives envers les détenus, alors que les professionnels travaillant au sein des prisons urbaines étaient plus orientés vers la surveillance (Klofas & Toch, 1982). L'étude plus récente de Ricciardelli et Gazso (2013) a quant à elle permis de souligner que l'expérience vécue de l'environnement carcéral, dont les caractéristiques sécuritaires et disciplinaires se conjugaient à la problématique de la surpopulation dans les descriptions faites par les participants, contribuait au sentiment d'être menacé par certains détenus. Ce sentiment de menace semblait par ailleurs légitimer des attitudes plus méfiantes des professionnels à l'égard des détenus.

Enfin, les recommandations de pratiques professionnelles proposées par Trotter (2015) rejoignent les travaux cités précédemment dans la mesure où elles traduisent plus concrètement comment les professionnels qui interviennent auprès de personnes dites « non-volontaires » peuvent concilier leurs différents rôles auprès de ces personnes. Trotter (2015), au même titre que les travaux issus de la SLB et de la théorie des conflits de rôles, souligne que ces professionnels sont à la fois des représentants de l'État et chargés d'un rôle de soutien. Ce double-rôle est décrit comme caractéristique de ces professions qui interviennent auprès des personnes « non-volontaires », c'est-à-dire pour lesquelles l'« accompagnement » revêt un caractère relativement contraint (e.g., hospitalisation en unité de soins sans consentement, suivi médico-judiciaire, mesure prononcée par

les services de protection de l'enfance) (Trotter, 2015). L'intérêt de ce travail est qu'il traduit les cadres conceptuels en un guide des pratiques : ce dernier met l'accent sur la nécessité de la promotion des valeurs prosociales, la clarification des rôles respectifs du professionnel et de la personne accompagnée, et l'adéquation des objectifs avec les ressources des individus.

4.3.4.2 Modèles théoriques pour l'étude des liens entre représentations sociales, expériences subjectives et (inter)actions

4.3.4.2.1 Modèles issus de la psychologie sociale

Plusieurs travaux se sont penchés sur les manières dont les expériences et les représentations influencent les (inter)actions des individus et leur perception du monde et des objets qui le composent. Spencer et Ricciardelli (2017) ont mené une étude par entretiens dont l'objectif était d'examiner comment l'interprétation des significations liées aux infractions et aux auteurs d'infraction à caractère sexuel participe à faire de cette catégorie d'auteurs des objets de peur et de dégoût. S'appuyant sur une approche des « objets émotionnels » telle que décrite par Ahmed (2014), leur travail a permis de souligner les liens entre les discours diffusés à propos des infractions à caractère sexuel et les émotions associées aux auteurs reconnus coupables de ce type de faits chez des professionnels de la justice. En effet, leurs résultats témoignent de l'influence de la représentation collective des crimes sexuels sur la manière dont les professionnels perçoivent les AICS comme objets de peur et de dégoût (Spencer & Ricciardelli, 2017). Si le cadre de référence choisi par ces auteurs est la théorie proposée par Ahmed (2014), l'objectif de leur recherche n'est pas sans rappeler les théories des représentations sociales. Il nous paraît donc intéressant d'y revenir brièvement.

Jodelet (2003) définit les représentations sociales comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » (Jodelet, 2003, p. 53). Dès lors :

[...] les représentations sociales sont abordées à la fois comme le produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et d'élaboration psychologique et sociale de cette réalité. C'est dire que l'on s'intéresse à une modalité de pensée, sous son aspect constituant — les processus — et constitué — les produits ou contenus. Modalité de pensée qui tient sa spécificité de son caractère social. (Jodelet, 2003, p. 53-54).

Moliner et Guimelli (2015) identifient quatre approches des représentations sociales (i.e., l'approche sociogénétique, l'approche structurale, l'approche sociodynamique, et l'approche dialogique) développées à partir des travaux fondateurs de Moscovici (1961, 2004). Nous détaillons ici deux de ces approches (l'approche sociogénétique et l'approche sociodynamique) qui nous semblent les plus pertinentes au regard de nos questions de recherche initiales. Le modèle sociogénétique de Moscovici (2004) permet de comprendre le processus d'émergence d'une représentation sociale. Face à la

confrontation à un objet/phénomène nouveau, les individus formant le corps social tendraient à schématiser cet objet/phénomène à travers les communications qu'ils entretiennent (i.e., processus d'objectivation). La schématisation de cet objet prend progressivement un statut de « théorie autonome » qui participe à l'orientation des conduites qu'ont les individus vis-à-vis de l'objet (Moliner & Guimelli, 2015). Un second processus, dit d'« ancrage », rend compte de la manière dont la représentation de l'objet va se positionner au sein du réseau de significations déjà existant : ainsi, « l'objet nouveau va être assimilé à des formes déjà connues, des catégories familières » (Moliner & Guimelli, 2015, p. 24), ce qui explique que chaque groupe social attribue des significations singulières à l'objet en fonction des catégories signifiantes préexistantes. Les deux processus aboutissent ainsi à la constitution du contenu de la représentation (i.e., l'information), son organisation et hiérarchisation (i.e., le champ), et la polarisation positive ou négative des individus à son égard (i.e., l'attitude) (Moliner & Guimelli, 2015). Le courant sociogénétique s'intéresse à la manière dont les représentations sociales se traduisent dans le langage, et comment elles fonctionnent comme un langage (Moliner & Guimelli, 2015). Le modèle sociodynamique (Doise, 1990) va plus loin et considère que les représentations organisent les interactions sociales par leur valeur symbolique. Dans cette approche, les représentations sociales permettent aux individus de se positionner sur le plan social mais également de marquer les différences individuelles (Moliner & Guimelli, 2015). Dès lors, « ce ne sont pas les points de vue qui sont partagés, ce sont les questions autour desquelles s'affrontent ces points de vue. En somme, les prises de positions peuvent diverger tout en se référant à un principe commun. » (Moliner & Guimelli, 2015, p. 31). Les deux approches nous semblent pertinentes dans la mesure où elles permettraient de comprendre la manière dont les individus, en l'occurrence les professionnels du champ de la justice des mineurs, se représentent l'objet de la « délinquance juvénile » ou des « délinquants juvéniles ». Par ailleurs, l'approche sociodynamique permettrait de se focaliser sur la manière dont le contexte de production des discours à propos de ces objets influence les représentations et les conduites qui y sont rattachées. Si nous reconnaissons que les représentations sociales, comme les expériences vécues, s'ancrent dans un contexte de significations plus large, notre question de recherche initiale vise davantage à saisir le niveau individuel et subjectif des représentations, plutôt que sa dimension collective/sociale.

Les théories de l'attribution (Heider, 1958; Kelley, 1967; Kelley & Michela, 1980; Weiner, 1972) ont également été mobilisées dans le cadre d'études en criminologie (Maruna & Mann, 2006). Ici, nous décrivons uniquement le modèle de Weiner (1972), en lien avec sa pertinence pour les travaux en criminologie. Ce modèle attributionnel pose des hypothèses sur les conséquences des attributions causales en prenant en considération les trois dimensions que sont le locus de causalité (i.e., interne ou externe), les causes stables et instables, et les causes contrôlables ou incontrôlables. Maruna et

Mann (2006) se sont intéressés à la question des attributions causales en partant du constat que les résultats issus de la littérature soulignaient la tendance des personnes auteures d'infraction à formuler des attributions externes, incontrôlables et non-intentionnelles pour expliquer leur comportement infractionnel. Les attributions agissent alors comme des « excuses », en reconnaissant que l'acte est déviant mais en écartant toute responsabilité, ou comme des « justifications », dans le cas où l'acte n'est pas reconnu comme déviant et où la responsabilité est assumée (Maruna & Mann, 2006). Or, la question de la prise de responsabilité constitue un des objectifs premiers dans de nombreux programmes de traitement de la délinquance, ce qui indique la pertinence d'étudier ces formes de rationalisations parfois regroupées sous le vocable de « distorsions cognitives » (Maruna & Mann, 2006). Les auteurs indiquent néanmoins que le fait de « pathologiser » chez les personnes judiciairisées les attributions de type externe, incontrôlable et non-intentionnelle constitue une erreur car il s'agit du mode d'attribution causal le plus fréquent en population générale dans le cas où les issues du comportement sont défavorables. Afin de mettre en place des accompagnements de prévention de la récidive, il serait donc nécessaire de développer une vue plus compréhensive des raisons qui poussent les individus à écarter toute forme de responsabilité dans les actes commis (Maruna & Mann, 2006).

4.3.4.2.2 Modèles issus de la criminologie

Dans le champ criminologique, le paradigme de la désistance proposé par McNeill (2006) permet de s'intéresser aux manières dont sont vécus les événements de vie par les personnes judiciairisées et l'influence de ces vécus sur le processus de désistance. Par désistance, nous entendons un engagement de l'individu dans un processus de changement dans un objectif de sortie de la délinquance (McNeill, 2006). Dans cette approche, la désistance est conceptualisée autour de deux « phases » (ces dernières n'étant pas nécessairement linéaires) : la désistance primaire, marquée par un arrêt (même transitoire) ou un ralentissement des activités délinquantes, et la désistance secondaire, marquée par un changement plus durable vers un arrêt des activités délinquantes et une transition vers une identité non-délinquante (Maruna & Farrall, 2004). McNeill (2015) a ajouté la notion de « désistance tertiaire » à cette conceptualisation, correspondant au moment où la communauté reconnaît l'ex-personne judiciairisée comme une personne ne commettant plus d'actes infractionnels.

Dans le cadre de ce paradigme de la désistance, une compréhension des significations subjectives liées aux événements de vie permettrait de concevoir des modèles d'intervention favorisant la désistance. Pour McNeill (2006), il est en effet indispensable de comprendre comment et pourquoi les auteurs d'infraction engagés dans un processus de désistance en viennent à modifier leurs comportements. Il

conçoit la désistance comme une « interface » entre des événements de vie et les significations qu'attribue l'individu à ces événements :

Desistance resides somewhere in the interfaces between developing personal maturity, changing social bonds associated with certain life transitions, and the individual subjective narrative constructions which offenders build around these key events and changes. It is not just the events and changes that matter; it is what these events and changes mean to the people involved. (McNeill, 2006, p. 47)

L'auteur propose un modèle de la désistance que l'on pourrait qualifier d'« intégratif ». Dans ce paradigme, les approches d'intervention devraient s'organiser autour de six caractéristiques principales :

- 1) Être intégrées dans une recherche de compréhension du processus de désistance;
- 2) Explorer et reconnaître les connexions entre la structure sociale, l'agentivité, la réflexivité et l'identité des individus;
- 3) Respecter et encourager l'agentivité et la réflexivité;
- 4) Être basées sur des relations authentiques et respectueuses;
- 5) Se concentrer sur le capital social (opportunités) ainsi que sur le capital humain (motivations et capacités) des individus;
- 6) Mobiliser les facteurs ressources et de protection tout en répondant aux besoins et aux risques éventuels.

Le paradigme de la désistance de McNeill (2006) constitue un ancrage théorique majeur de l'étude de Umamaheswar (2013). L'objectif de cette étude était double : il s'agissait d'examiner les attitudes des professionnels envers les jeunes avec lesquels ils travaillent et d'identifier comment ces attitudes se reflètent dans les stratégies que les agents utilisent afin de favoriser la désistance. Les résultats indiquent que les professionnels cherchent à concilier leurs rôles d'autorité et de soutien. Pour les professionnels, favoriser la désistance passerait par le fait de responsabiliser les jeunes, de les encourager à prendre le contrôle de leur vie et de maintenir leur optimisme quant à la possibilité d'une vie non-délinquante. Cet accompagnement au changement est également conçu de manière plus large par les professionnels, puisqu'ils ont souligné qu'aider les jeunes à obtenir les moyens et les ressources nécessaires pour effectuer des changements positifs dans leur vie de manière générale faisait également partie de leur rôle professionnel.

D'autres paradigmes qui s'intéressent aux moyens de réduire/prévenir les comportements infractionnels existent. Le point commun de ces paradigmes est qu'ils servent de cadre de référence pour la mise en place de différentes pratiques de probation à travers le monde. Puisque ces paradigmes ne reposent pas nécessairement sur les mêmes philosophies pénales, leurs finalités et les

moyens de les atteindre varient. McNeill (2006) a synthétisé les différentes caractéristiques de quatre paradigmes des pratiques en probation (tableau 6). Les quatre paradigmes décrits sont celui de la « non-intervention » (Bottoms & McWilliams, 1979), le paradigme révisé (Raynor & Vanstone, 1994), le paradigme du « *what works* » (Cullen & Gendreau, 2001; Mair, 2013; McGuire & Priestley, 1995), et le paradigme de la désistance (McNeill, 2006).

Tableau 6. *Paradigmes qui guident les pratiques de probation (d'après McNeill, 2006, p. 56)*

<i>Paradigme de la non-intervention</i>	<i>Paradigme révisé</i>	<i>Paradigme du « what works »</i>	<i>Paradigme de la désistance</i>
Le traitement devient « aide »	Une aide cohérente avec l'objectif de réduire les risques	Intervention indispensable pour réduire la récidive et protéger le corps social	Aide à la désistance pour réduire les risques et réparer les préjudices subis par les auteurs d'infractions et les victimes.
Le diagnostic devient une évaluation partagée	Dialogue explicite et concertation offrant des possibilités de changement consensuel	Évaluation professionnelle du risque et des besoins par l'usage d'instruments d'évaluation structurés	Dialogue explicite et concertation pour évaluer les risques, les besoins, les facteurs de protection et les ressources et pour offrir des possibilités de réparation
Les besoins du client en tant que base d'action deviennent des tâches définies en concertation	Tâche définie de manière concertée en rapport avec les besoins criminogènes et en vue de répondre à ces besoins	Engagement obligatoire dans des programmes structurés et des processus de gestion de cas en tant qu'éléments requis des décisions de justice imposées indépendamment du consentement.	Tâches définies en concertation qui abordent les risques, les besoins et les obstacles à la désistance en utilisant et en développant le capital humain et social de la personne judiciarisée.

Parmi ces quatre paradigmes, nous détaillons ici celui du « *what works* » (Cullen & Gendreau, 2001; Mair, 2013; McGuire & Priestley, 1995) puisqu'il sert aujourd'hui de référence à de nombreuses pratiques de probation à travers le monde et qu'il est également fréquemment référencé dans le cadre de travaux scientifiques en criminologie. En pratique, il s'agit surtout des interventions basées sur le modèle « Risques, Besoins, Réceptivité » (ou RBR) (Andrews & Bonta, 2014), mais pas uniquement (Maruna & Mann, 2019). Les recherches qui s'intéressent aux pratiques basées sur le

« *what works* » s'appuient sur une perspective positiviste et cognitivo-comportementale, et cherchent à souligner l'efficacité de certains programmes d'intervention standardisés, à partir d'études répliquées et de différentes méta-analyses (Maruna & Mann, 2019). Les programmes d'intervention s'appuient notamment sur le développement de certaines habiletés cognitives (e.g., régulation émotionnelle), et ciblent les personnes judiciairisées en fonction de l'évaluation de leur niveau de risque de récidive dans une logique actuarielle (Weisburd et al., 2017). Toutefois, la méta-analyse et revue systématique récente menée par Beaudry et al. (2021) nuance l'efficacité des interventions standardisées en soulignant les biais de publication qui conduisent à une surestimation des effets positifs dans les travaux inclus.

Les différences entre le modèle du « *what works* » le paradigme de la désistance résident dans la place accordée aux expériences subjectives et au rôle de « sujet » de la personne judiciairisée dans le cadre de son suivi. Dans le paradigme du « *what works* », la personne est davantage objet de l'intervention que sujet du suivi. Le paradigme du « *what works* » a donné lieu à des cadres de prescription plus élevés (par la mise en place de « programmes » de type RBR et des outils d'évaluation du risque standardisés) que le paradigme de la désistance (Maruna & Mann, 2019). Dans cette seconde approche, l'intérêt se situe davantage sur une compréhension des pratiques et des processus de changement à l'échelle locale à partir d'études contextualisées basées principalement sur des approches qualitatives afin de formuler des préconisations ciblées aux professionnels (Doekhie et al., 2017; Maruna et al., 2006; McCuish et al., 2018; McMahon & Jump, 2018). La seconde différence majeure réside dans l'importance accordée à la notion de « risque » dans le paradigme du « *what works* », entraînant un focus sur la prévention de la récidive pour protéger le corps social, en comparaison avec l'intérêt pour les « ressources » et les « facteurs de protection » dans le paradigme de la désistance, permettant de centrer l'intervention autour de la notion de réhabilitation. Enfin, le paradigme de la désistance met l'accent sur l'aspect interpersonnel de la relation entre les professionnels et les personnes judiciairisées (Burnett & McNeill, 2005a).

5 Discussion

Les publications relatives à l'étude des expériences des professionnels de la prise en charge de la délinquance juvénile en France sont issues en très grande majorité de la littérature professionnelle. Face au constat d'un manque de travaux empiriques révisés par les pairs portant sur les prises en charge des mineurs auteurs d'infraction en France, il nous est apparu indispensable de réaliser une revue de la littérature internationale. La ScR, dont l'objectif était d'examiner de manière exploratoire comment sont analysées les expériences des professionnels intervenant auprès des personnes judiciairisées, a permis d'identifier 29 travaux d'intérêt publiés sur la période 2013-2022. Les résultats

de la ScR indiquent que la majorité des études portaient sur des professionnels qui interviennent auprès d'auteurs majeurs (55.2%), avec une surreprésentation des études qui portaient sur les professionnels intervenant auprès de majeurs en condition de détention (10 études sur 16). Les professionnels intervenant auprès de mineurs auteurs d'infraction étaient également largement représentés (44.8% des études incluses). À l'inverse de la situation des intervenants auprès de majeurs, 3 études seulement concernaient des professionnels travaillant auprès de mineurs détenus. Ainsi, les personnels pénitentiaires et de probation constituaient les professions les plus représentées parmi les études incluses (75.9%). Les personnels de soins représentaient la seconde catégorie de professionnels la plus représentée (17.2%). Enfin, malgré une part importante de professionnels travaillant auprès de mineurs, seule une petite minorité des études incluait des personnels psycho-éducatifs et/ou des travailleurs sociaux (Ellis & Curtis, 2021; Pasko & Lopez, 2018). Si dans le cas des majeurs la représentation des contextes d'intervention laisse à penser que la majorité des personnes judiciairisées se trouvent en détention, les études portant sur les professionnels de la justice des mineurs semblent plus représentatives des mesures judiciaires appliquées aux mineurs. En effet, la majorité des personnes judiciairisées bénéficie de mesures communautaires/de probation. Toutefois, la prépondérance des agents de probation en tant que participants à la recherche peut s'expliquer par le manque de diversité des contextes géographiques étudiés. En effet, tandis qu'aux États-Unis et au Canada (qui représentent à eux seuls 58.2% des études incluses) ces services concernent à la fois les majeurs et les mineurs judiciairisés, cela est moins fréquent en Europe. Or, seul 7 études sur les 29 incluses ont été menées dans un pays européen. En France, ce sont les personnels de la PJJ et du SAH qui assurent des missions comparables de suivi dans la communauté (i.e., mesure de suivi en « milieu ouvert ») ou de placement pénal en milieu résidentiel (i.e., dans les EPEI). Dans d'autres pays (i.e., l'Angleterre), ce sont des travailleurs sociaux qui accompagnent les mineurs placés en centres résidentiels.

Les résultats de la ScR confirment notre premier constat d'une sous-représentation du contexte de la justice pénale des mineurs en recherche empirique, constat qui avait motivé la réalisation d'une revue de la littérature internationale. Par ailleurs, aucune étude incluse ne s'est déroulée en France, qu'il s'agisse d'une étude portant sur des professionnels intervenant auprès des personnes judiciairisées majeures ou mineures. Les résultats de la ScR vont aussi dans le sens d'un sous-développement des recherches au sein des établissements autres que la détention ou les services de probation, puisqu'une seule étude a porté exclusivement sur le milieu résidentiel de placement (Ellis & Curtis, 2021). La première revue de la littérature à propos du contexte français avait déjà permis de souligner que les travaux portaient particulièrement sur les établissements pénitentiaires pour mineurs (Farcy-Callon, 2020) quartiers mineurs (Chantraine, 2008) et/ou les alternatives à la détention que sont les

CEF (Farcy-Callon, 2020; Gourmelon et al., 2012), potentiellement au détriment d'autres contextes, comme les services de milieu ouvert ou les établissements de placement de type EPEI.

La ScR a permis d'identifier les méthodologies de collecte et d'analyse privilégiées pour l'étude des expériences professionnelles des intervenants auprès de personnes judiciairisées. Ainsi, les entretiens semi-directifs constituaient le choix de prédilection dans la plupart des études (58.6%), devant les recherches à méthodologie mixte (17.2%). Ces résultats pourraient s'expliquer par le fait que l'étude de l'expérience vécue et des représentations individuelles nécessite un recours à des méthodes de collecte qui permettent un recueil détaillé et contextualisé des données. De plus, le contexte de l'entretien constitue un choix de prédilection dans le cadre de ces études car il assure une confidentialité d'autant plus importante que les questions investiguées concernaient régulièrement des sujets « sensibles ». Sur le plan de l'analyse, la plupart des auteurs ont eu recours à une des multiples formes de l'analyse thématique (51.7%), même si une diversité de méthodes d'analyse a également été employée (e.g., *grounded theory*, analyse phénoménologique). Ces résultats pourraient s'expliquer par le fait que les méthodes d'analyse thématique présentent une certaine flexibilité théorique et constituent un cadre analytique relativement aisé à utiliser pour des chercheurs non-experts des méthodologies qualitatives.

L'examen des thématiques et des objectifs de recherche des études incluses permet de noter que l'étude des pratiques se fait principalement à partir du discours des intervenants relatifs à leurs pratiques. Les résultats montrent que l'étude de l'appropriation des rôles professionnels sont au cœur de la majorité des travaux inclus (10/29), devant l'étude des représentations à propos des personnes judiciairisées (9/29) et l'étude des expériences d'interactions avec les personnes judiciairisées (8/29). La perception des besoins des personnes judiciairisées demeure un axe sous-étudié (2/29).

Parmi les résultats des études qui se sont intéressées à la manière dont les professionnels décrivent leurs rôles auprès des personnes judiciairisées, la mention d'un rôle « soutenant » et de « rôle modèle » reviennent concomitamment à celui de « conseiller » (Bickle, 2022; Haqanee et al., 2015), notamment parmi les professionnels qui travaillent auprès de mineurs. Constituer une figure d'« autorité » et « discipliner » les mineurs sont également des rôles décrits comme inhérents à leurs fonctions professionnelles (Bickle, 2022 ; Umamaheswar, 2013). Les résultats d'Ellis et Curtis (2021) illustrent par exemple comment les personnels adoptent un « pouvoir coercitif » pour désamorcer certaines situations d'agressivité et/ou de violences. Ces résultats ne sont pas sans rappeler le développement des prises en charge de la délinquance juvénile en France : rôle professionnel d'abord basé sur celui d'un « grand-frère » soutenant, le discours clinique a ensuite soutenu l'importance du cadre « contenant » donné par les professionnels placés en posture d'autorité par rapport aux mineurs judiciairisés. Les fonctions de soutien, d'autorité, de discipline et de (ré)éducation se trouvent

également incarnées par la place particulière des éducateurs de la PJJ sur l'échiquier institutionnel : entre professionnels du travail social et agents du Ministère de la Justice, la jonction des postures d'aide et de discipline/rééducation semble inhérente à ce double ancrage des professions de la justice (Hepburn & Albonetti, 1980; Klofas & Toch, 1982; Sabbe et al., 2021).

Si l'ancrage judiciaire permet à la profession d'être singularisée dans le paysage institutionnel de la prise en charge de la délinquance juvénile, certains professionnels indiquent être limités dans leur travail par les contextes-mêmes d'intervention. Les résultats de la ScR ont en effet permis de souligner que parfois, certains contextes de travail, et notamment le contexte carcéral, ne permettraient pas la pleine mise en place d'une relation d'aide/de soin et d'accompagnement à la réhabilitation/réinsertion. Le manque de formation (Haqanee et al., 2015), le poids des mesures sécuritaires en détention (Sasso et al., 2018), ou la confrontation aux violences des mineurs judiciairisés (Sibisi & Warriia, 2020) ont ainsi été mentionnés comme des freins à la posture d'aide et de soutien à la réinsertion.

Les études qui ont examiné les représentations des professionnels à propos des personnes judiciairisées ont intégré des dimensions diverses telles que le genre des auteurs (Galardi & Settersten, 2018), leur âge (Barry et al., 2020), leur origine géographique (Pasko & Lopez, 2018) ou encore la nature des faits commis (Spencer & Ricciardelli, 2017). Néanmoins, les résultats issus de l'étude de ce type de représentations demeurent fortement liés aux contextes culturels et sociaux des pays dans lesquels ils sont produits. En effet, une des caractéristiques des méthodologies qualitatives est de s'appuyer sur ces éléments contextuels afin d'examiner les représentations et les significations que construisent les individus à partir de leurs expériences. Ainsi, il serait difficile de transférer les résultats de Pasko et Lopez (2018) à propos des représentations des auteurs d'infraction originaires d'Amérique Latine au contexte français par exemple. De même, réaliser une analyse des représentations à propos des AICS à l'instar de Spencer et Ricciardelli (2017) nécessiterait de considérer le contexte spécifique dans lequel se situent les participants à partir d'une prise en compte des discours qui traitent des infractions à caractère sexuel.

Les différents apports de la littérature renforcent la nécessité de réaliser des travaux empiriques qui permettraient, d'une part, de mieux connaître l'activité, au sens de Leplat et Hoc (1983), des professionnels de la prise en charge des mineurs auteurs d'infraction en France ; et d'autre part, qui permettraient de comprendre les expériences subjectives des professionnels qui accompagnent les mineurs dans un processus de changement. En effet, dans un contexte de faible prescription, les professionnels psycho-socio-éducatifs possèdent un grand degré de liberté et d'autonomie dans la manière de concevoir les accompagnements. Cet aspect est relativement caractéristique du contexte français, en comparaison à d'autres pays où les accompagnements sont davantage construits comme

des « programmes » plus ou moins standardisés (i.e., Canada, Angleterre). Plusieurs travaux ont permis de souligner le pouvoir discrétionnaire que possèdent ces professionnels malgré un degré de prescription plus important de leurs rôles professionnels (Leplat & Hoc, 1983; Lipsky, 2010; Sabbe et al., 2021). En France, une grande variabilité inter-établissements et inter-régionale est donc susceptible d'exister dans les modalités de prise en charge des adolescents judiciairisés, principalement en raison d'un faible degré de prescription. Par ailleurs, les travaux basés sur la notion de désistance (Maruna & Farrall, 2004; McNeill, 2006, 2015) offrent un cadre théorique qui apparaît pertinent pour la compréhension des pratiques professionnelles mises en place auprès des mineurs judiciairisés dans une perspective systémique. En effet, ce modèle prend en compte le niveau des expériences subjectives, les caractéristiques structurelles (e.g., réseau social dans lequel est inscrit la personne judiciairisée, type de sanction pénale), et les possibilités d'actions des professionnels pour l'accompagnement au changement (dans une perspective d'une réhabilitation basée sur les droits des personnes). Dès lors, et afin de comprendre les fondements et de décrire les pratiques professionnelles auprès des mineurs judiciairisés en France, il convient donc dans un premier temps d'étudier les expériences des professionnels au niveau local/régional, dans une approche exploratoire et en conservant une perspective systémique, tel que le suggère le paradigme de la désistance (Maruna & Farrall, 2004; Maruna & Mann, 2019; McNeill, 2006).

6 Conclusion

La ScR a permis de diviser le corpus de la littérature en quatre axes de recherche : (1) la perception qu'ont les professionnels des besoins des personnes judiciairisées, (2) l'appropriation des rôles professionnels (3) les représentations des professionnels à propos des personnes judiciairisées et (4) l'expérience des interactions avec les personnes judiciairisées. Les travaux prennent appui sur différents cadres théoriques, principalement issus de la sociologie et de la psychologie. Les résultats convergent vers une interaction dynamique entre représentations des professionnels, contextes d'intervention, et manières d'interagir et de mettre en place les pratiques professionnelles. Ces interactions réciproques peuvent être favorables à l'accompagnement mais également agir en frein à la relation (e.g., en cas de confrontation à des situations de violences ou à la surpopulation carcérale). Les études ont examiné des contextes relativement variés, entre le milieu pénitentiaire, la probation et le milieu résidentiel, même si ce dernier contexte demeure largement sous-étudié. Les résultats montrent que les participants des études qui interviennent auprès de mineurs sont principalement des personnels de probation et pénitentiaires. L'examen approfondi de la littérature professionnelle et scientifique illustre la nécessité de réaliser une étude exploratoire et compréhensive ancrée dans le contexte pénal et social français, et notamment auprès des professionnels psycho-socio-éducatifs,

dont les expériences restent méconnues. La thématique de recherche étant fortement ancrée dans le contexte pénal et institutionnel qui prescrit, de manière explicite et implicite, les pratiques professionnelles, il apparaît indispensable de réaliser un travail de recherche empirique au niveau local. Comme le suggère McNeill (2006), s'intéresser à des contextes de pratiques précis (en l'occurrence celui des établissements de placement pénal en France) permettrait de connaître les spécificités liées aux vécus des professionnels et des personnes judiciairisées qui s'y rencontrent. Dans une démarche systémique, nous avons d'abord décrit le contexte institutionnel de la prise en charge des mineurs judiciairisés (chapitre 1). Puis nous avons examiné comment étaient étudiées au niveau international les expériences des professionnels qui travaillent auprès des mineurs judiciairisés (chapitre 2). Afin de conserver cette démarche systémique, il convient donc de s'intéresser aux résultats des travaux qui se sont intéressés à l'expérience des mineurs judiciairisés. En effet, les mineurs judiciairisés sont les principaux protagonistes des situations de placement pénal, à la fois objets de l'intervention pour les professionnels et sujets de leur propre parcours. Le chapitre suivant s'attache donc à examiner les résultats issus des travaux portant sur les expériences des mineurs judiciairisés.

7 Synthèse du Chapitre 2

- Au sein des établissements de placement, la mise en œuvre de pratiques professionnelles s'est principalement basée sur les savoirs expérientiels des acteurs de terrain, plus que sur des théorisations préalables.
- Les données disponibles à propos des pratiques professionnelles mises en œuvre au sein des établissements de placement présentent trois caractéristiques limitantes : (1) les descriptions des pratiques sont rares, (2) lorsqu'elles existent, celles-ci sont basées sur des témoignages d'acteurs professionnels et institutionnels qui relatent des situations locales, très spécifiques et disparates, (3) elles émanent principalement de la littérature professionnelle et n'ont pas fait l'objet d'une étude empirique rigoureuse.
- Quelques travaux académiques, principalement des thèses en sociologie, ont permis d'aborder cet objet de recherche de manière rigoureuse.
- Il ressort de la ScR que le contexte de la justice des mineurs en France, et *a fortiori*, les contextes de placement, demeurent méconnus. Les lacunes dans la littérature concernent les pratiques professionnelles en elles-mêmes, mais aussi la manière dont celles-ci sont pensées, conçues, et vécues par les personnes qui les mettent en œuvre.
- L'expérience d'un « conflit de rôles » chez les professionnels, entre rôles de surveillance/supervision et rôles d'éducation/soutien, se dessine comme la principale hypothèse qui émane des travaux internationaux. Ce conflit de rôles entraînerait un positionnement de plus en plus complexe pour ces professionnels à l'égard des mineurs qu'ils accompagnent.
- Ce constat fait directement écho aux tensions qui traversent le champ institutionnel et législatif depuis son apparition, tiraillé entre les objectifs de protection du mineur et de protection du corps social. La question de la compatibilité entre ces deux objectifs se pose. Afin de conserver la dimension systémique de notre analyse, il paraît indispensable de considérer à la fois le point de vue des professionnels et celui des mineurs placés afin de saisir la complexité des vécus relatifs à la mesure de placement et aux pratiques associées.
- Le paradigme de la désistance (Maruna & Farrall, 2004; Maruna & Mann, 2019; McNeill, 2006) offre un cadre théorique pertinent pour l'étude des expériences des professionnels et des mineurs en contexte de placement pénal. Ce paradigme permet en effet d'adopter un point de vue systémique dans le but d'une compréhension des processus de changement qui sont au cœur des pratiques d'intervention psycho-socio-éducatives.

Chapitre 3 : Une adolescence judiciairisée : revue systématique de la littérature⁴

1 Introduction

Le chapitre précédent a permis de souligner la nécessité de s'intéresser aux contextes et aux expériences d'intervention des professionnels psycho-socio-éducatifs dans une perspective systémique. Dans le prolongement de cette réflexion, le présent chapitre porte sur l'expérience des mineurs confrontés au système de justice pénale. L'exposition au système de justice des mineurs peut avoir un impact profond sur la trajectoire de vie (Piquero et al., 2010) et la santé (Barnert et al., 2016; Heard-Garris et al., 2019) d'un individu. Les effets défavorables de l'incarcération, notamment la stigmatisation, l'isolement, les problèmes de santé et la faible estime de soi, constituent des barrières à l'objectif de réhabilitation que possèdent les systèmes de justice pour mineurs (C. Brown et al., 2020; Lambie & Randell, 2013). Les résultats des recherches récentes montrent que le passage par le système de justice des mineurs favoriserait le développement de difficultés psychologiques supplémentaires. En effet, ces parcours empêcheraient les adolescents d'accomplir les tâches développementales adaptées à leur âge et qui sont primordiales pour leur fonctionnement psychologique et social (Pinquart & Pfeiffer, 2020). Bien que ces questions aient fait l'objet de recherches (Bickle, 2022; Corrado et al., 2010; Shabangu & Koen, 2021), ces études se sont d'abord concentrées sur les points de vue et les expériences des professionnels adultes impliqués dans le système de justice pour mineurs, comme nous avons pu le voir dans le chapitre 2. En effet, les acteurs de la recherche ont longtemps considéré que les voix des enfants et des adolescents, et en particulier celles des mineurs auteurs d'infraction, étaient moins valables que celles des adultes (James, 2013; Lohmeyer, 2020). De plus, les études se sont principalement portées sur la question des effets des accompagnements et programmes avec une approche quantitative et ont négligé les expériences subjectives des dispositifs tant du point de vue des professionnels que des personnes judiciairisées.

Le fait de privilégier les points de vue des adultes a commencé à évoluer à la fin du XXe siècle, en partie en raison de la prise de conscience de la nécessité de considérer les perspectives des mineurs judiciairisés lors de la conception d'interventions de prévention de la récidive et visant la réhabilitation (James, 2013). La plupart des études sur les parcours de ces adolescents ont utilisé des méthodologies quantitatives (Farrington et al., 2021; Motz et al., 2020; Sampson & Laub, 1992), mais de nombreux chercheurs ont utilisé les avantages des études qualitatives pour fournir des données approfondies à propos des points de vue des mineurs judiciairisés. Ces études qualitatives constituent aujourd'hui un corpus de recherche substantiel dont les résultats n'ont jamais fait l'objet d'une revue

⁴ Ce chapitre a donné lieu à la publication d'un article ([De Boer et al., 2022](#))

systematique. La présente étude comble cette lacune dans la recherche en examinant systématiquement les méthodes qualitatives utilisées pour explorer les expériences de vie des mineurs judiciairisés et en fournissant un résumé critique des principaux résultats de ces études.

2 Principales conclusions de la recherche quantitative et contributions de la recherche qualitative

Les études quantitatives qui portent sur les mineurs judiciairisés proviennent de plusieurs disciplines, dont la psychologie, le travail social et la criminologie. Leurs objectifs ont généralement été : (1) d'identifier les facteurs de risque et de protection de la délinquance juvénile, (2) d'étudier les trajectoires de délinquance tout au long de la vie, ou (3) d'analyser les impacts des programmes d'intervention sur la désistance et sur la santé physique et mentale des adolescents. Les résultats montrent que de nombreux mineurs impliqués dans le système de justice ont des besoins non satisfaits et ont souvent été victimes de maltraitances précoces, d'exposition précoce à la consommation de substances, des difficultés scolaires et des relations parents-enfants problématiques (Baglivio et al., 2016; Corrado et al., 2015; Herrenkohl et al., 2000). Les études qualitatives offrent une perspective complémentaire précieuse au corpus des recherches quantitatives. Elles fournissent un panorama des perceptions qu'ont les mineurs à propos des mesures judiciaires et des interventions dont ils font l'objet.

Les chercheurs qui travaillent avec les mineurs judiciairisés doivent tenir compte à la fois des questions éthiques soulevées par les études portant sur ces populations et du niveau de surveillance et de coercition que subissent les mineurs dans le cadre de leur supervision pénale. Toutefois, ces défis sont à dépasser au vu de la nécessité d'engager des efforts visant à comprendre les besoins et les points de vue des adolescents, tout en tenant compte de leur situation en tant que mineurs judiciairisés (Crane & Broome, 2017).

La flexibilité des études qualitatives, qui peuvent être adaptées à différents contextes et menées sans formuler d'hypothèses *a priori*, les rend particulièrement adaptées à l'examen des expériences et des représentations subjectives des mineurs judiciairisés. De plus, les données qualitatives peuvent élargir les perspectives de recherche en révélant des thèmes dans les récits des participants que les chercheurs n'avaient pas anticipés lors de la conception de leurs protocoles et des questions de recherche initiales. Les études qualitatives permettent, en outre, d'accéder aux significations que les individus donnent à leurs relations aux autres, de comprendre comment ces significations sont construites dans un contexte donné et de déterminer comment les interventions affectent les individus. Ainsi, les analyses qualitatives des récits des mineurs judiciairisés fournissent des informations précieuses que les professionnels de la justice des mineurs peuvent utiliser pour améliorer l'efficacité des interventions, par exemple dans le cadre de la prévention de la récidive

et du soutien à la désistance. À ce titre, les résultats de la revue de Zuchowski et al. (2020) examinant les perspectives des jeunes à risque sur différents types d'accompagnement ont aidé à orienter de nouvelles lignes directrices pour les intervenants australiens.

3 Méthodologie de la revue systématique des écrits

3.1 Objectif

Les études qualitatives qui portent sur les expériences et les représentations des mineurs judiciairisés à propos de leur parcours de vie constituent un ensemble substantiel de recherches qui n'a jamais fait l'objet d'un examen systématique. Zuchowski et al. (2020) ont examiné certaines études qualitatives dans ce domaine, mais elles se sont concentrées uniquement sur les points de vue des jeunes à risque, et non des mineurs judiciairisés, à propos de différents types d'accompagnement et de services proposés. La présente revue comble cette lacune dans la littérature en donnant un aperçu des méthodes qualitatives utilisées pour analyser les récits des mineurs judiciairisés et en résumant les principales conclusions des études incluses. À partir de la prise en compte de leurs cadres épistémologiques et méthodologiques, l'objectif de la revue systématique est de faciliter l'interprétation et l'application des données empiriques.

3.2 Stratégie de recherche

La première étape de la stratégie de recherche consistait à identifier les bases de données de recherche les plus susceptibles de contenir des articles pertinents pour la revue. Puisque les chercheurs dans de nombreux domaines ont étudié les récits des mineurs judiciairisés, la recherche a couvert les bases de données suivantes en psychologie, criminologie, sociologie, santé et sciences de l'éducation : PsycINFO, PsycArticles, EBSCOHost, SocINDEX, Psychology and Behavioral Sciences Collection, Academic Search Premier et MEDLINE. Afin d'identifier les études qualitatives dont les principaux participants étaient des mineurs auteurs d'infraction, l'équation de recherche était la suivante : (juvenile OR youth OR adolescent OR young) AND (offend* OR delinquent* OR incarcerat*) AND (perception* OR view* OR experience* OR narrative*). La recherche bibliographique a été effectuée le 5 mai 2021.

3.3 Critères d'inclusion et d'exclusion

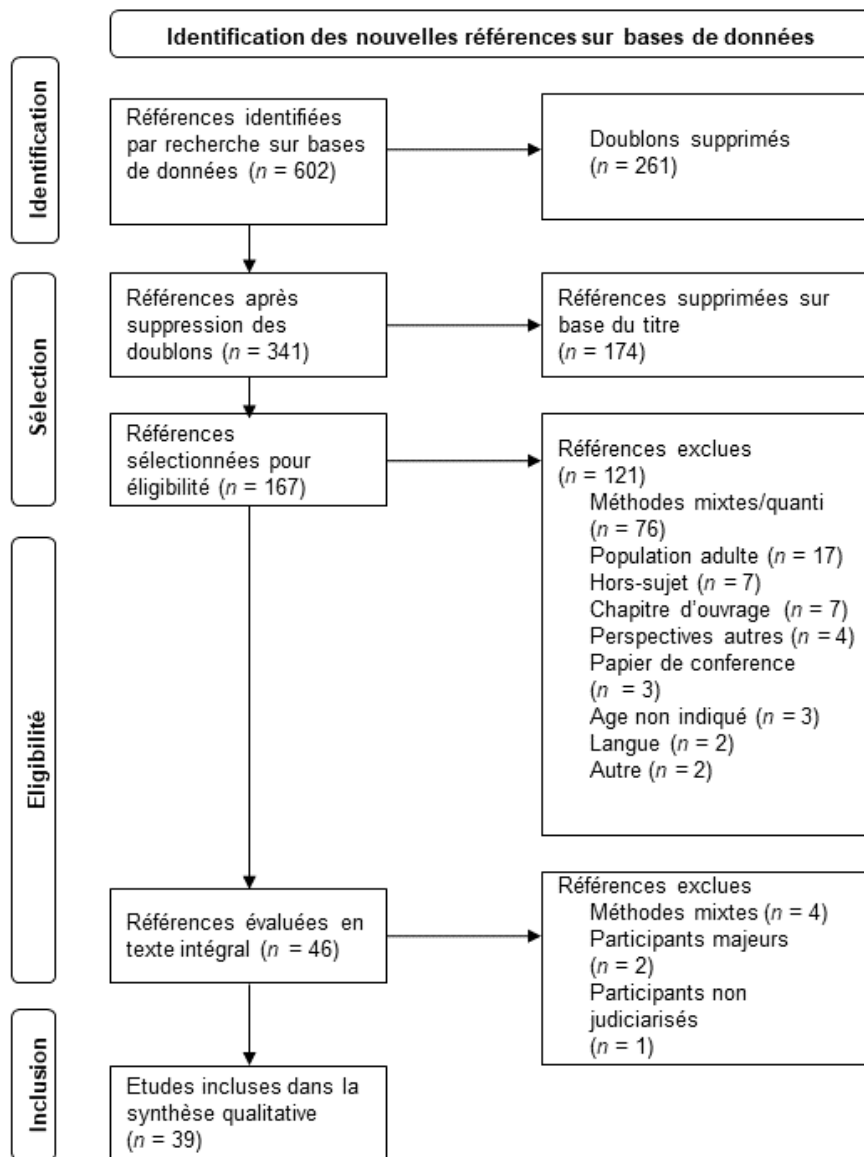
Pour être incluse dans l'échantillon, une étude devait : (1) avoir été publiée en anglais dans une revue à comité de lecture entre janvier 2000 et mai 2021 ; (2) être axée sur le point de vue des mineurs judiciairisés ; (3) inclure, mais pas exclusivement, des participants qui avaient moins de 18 ans au

moment de l'étude ; (4) recueillir et analyser des données qualitatives ; et (5) inclure des participants impliqués dans un système de justice des mineurs. Les études qui : (1) ont analysé les données sur les mineurs judiciairisés d'un point de vue autre que celui du mineur (e.g., travailleur social, membre de la famille, enseignant, avocat) ; (2) n'ont pas utilisé une méthodologie exclusivement qualitative (e.g., recherche par méthodes mixtes) ; (3) ne comprenaient que des participants âgés de plus de 18 ans ; ou (4) n'ont pas indiqué l'âge des participants, étaient exclues de l'échantillon.

Les études incluses dans la revue ont été sélectionnées au moyen d'un processus en trois étapes (Meade & Richardson, 1997) qui consistait à examiner (1) le titre de chaque article, (2) le résumé et, si nécessaire, la méthodologie, puis (3) l'article entier. L'ensemble du processus de sélection a été effectué par l'auteur de la thèse et par les directeurs de thèse. Ils ont examiné indépendamment 20 articles de la liste de références initiale, afin d'examiner la fiabilité du processus de sélection. Tout désaccord était discuté afin de parvenir à un consensus. La valeur Kappa de Cohen indiquait une fiabilité inter-juges presque parfaite ($\kappa = 0.82$; [.44-1.00]) (Landis & Koch, 1977).

La stratégie de recherche a permis d'identifier un échantillon initial de 602 articles. La suppression des doublons (261 articles) et des articles qui ne répondaient pas aux critères d'inclusion après avoir lu leurs titres (174 articles), leurs résumés/méthodologies (121 articles) et leurs textes complets (7 articles) a donné un échantillon final de 39 articles examinant les points de vue des mineurs judiciairisés à propos de leurs expériences de vie. Le diagramme de flux PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) suivant (Page et al., 2021) résume cette stratégie de recherche (figure 4).

Figure 4. Diagramme de flux PRISMA.



3.4 Extraction des données

Les données des 39 études incluses ont été extraites en suivant les recommandations standardisées du National Institute for Health and Care Excellence (NICE) pour les revues systématiques d'études qualitatives (National Institute for Health and Care Excellence, 2014). Le tableau situé en annexe 2 résume la qualité, l'origine géographique, la méthode, les données, les caractéristiques des participants, l'objectif et les limites de chaque étude. Les principaux résultats des études peuvent être classés en cinq thèmes généraux (figure 5) : (1) l'étude des facteurs de risque de délinquance ; (2) l'étude des interactions des mineurs judiciairisés avec autrui ; (3) l'étude des interventions et des formes d'accompagnement ; (4) l'étude des expériences de détention des mineurs judiciairisés ; et (5) les défis associés à la transition, à la réinsertion et à la désistance.

3.5 Évaluation de la qualité

La qualité de chaque étude incluse, c'est-à-dire la robustesse de sa question de recherche, de sa méthodologie, de son analyse des résultats et de sa conclusion, a été évaluée en suivant la grille d'évaluation NICE pour les études qualitatives (National Institute for Health and Care Excellence, 2012). Cette grille d'évaluation couvre six thèmes principaux – approche théorique, conception de l'étude, collecte de données, fiabilité, analyse et éthique – ainsi qu'une évaluation globale de la pertinence de l'étude. Les études qui répondaient à la totalité ou à la plupart des critères de la grille d'évaluation et dont les conclusions sont très peu susceptibles de varier ont reçu une note globale « ++ » ; les études qui répondaient à certains critères de la grille d'évaluation et dont il est peu probable que les conclusions changent ont reçu une note « + » ; et les études qui répondaient à peu ou aucun des critères de la grille d'évaluation ont reçu une note « - ». L'auteur de la thèse a effectué les évaluations de la qualité pour toutes les études incluses. À titre de vérification, les co-directeurs de thèse ont évalué la qualité d'un sous-ensemble de 20 études incluses. La valeur Kappa de Cohen indiquait une fiabilité inter-juges substantielle ($\kappa = 0,69$; [.31-1.00]) (Landis & Koch, 1977).

4 Résultats

4.1 Caractéristiques des études incluses

4.1.1 Caractéristiques des participants

Quinze (38.46%) des études incluses dans la revue portaient sur des auteurs qui suivaient des programmes de probation ou en libération conditionnelle ; 11 études (28.21%) portaient sur des auteurs d'infraction placés dans des établissements pour mineurs (hors détention) ; et 9 études (23.08%) portaient sur des mineurs détenus dans des centres de détention pour mineurs. Trois études (7.69%) incluaient des mineurs placés dans des établissements thérapeutiques et une étude (2.56%) incluait des participants de divers milieux. Près des deux tiers des études ($n = 23$, 58.97%) ne comprenaient que des participants de sexe masculin, mais 11 études (28.21%) incluaient des participants des deux sexes et 3 études (7.69%) ne comprenaient que des participantes de sexe féminin. La taille des échantillons variait de 2 participants (Bengtsson, 2016) à 100 participants (Peterson-Badali & Koegl, 2002).

4.1.2 Origines géographiques

Les études incluses ont été menées au Royaume-Uni (15 études, 38.46%), aux États-Unis (8 études, 20.51%), en Australie (4 études, 10.26%), en Suède, aux Pays-Bas et au Canada (2 études dans chaque pays, 5.13%), et au Danemark, en Belgique, au Portugal, en République Tchèque, en Nouvelle-Zélande et en Afrique du Sud (1 étude dans chaque pays, 2.56%).

4.1.3 Évaluations de la qualité

Sur les bases des critères d'évaluation NICE (National Institute for Health and Care Excellence, 2012), les deux tiers des études (26/39) étaient de haute qualité et le tiers restant (13/39) était de qualité moyenne. Les principaux défauts des études de qualité moyenne étaient l'incapacité de discuter des limites et/ou de rendre compte des méthodes d'échantillonnage et d'analyse des données utilisées.

4.1.4 Méthodes qualitatives

Les études incluses utilisaient les méthodologies suivantes :

- Huit études (20.52%) ont utilisé des méthodes d'analyse phénoménologique (Ashkar & Kenny, 2008, 2009; Haigh, 2009; Jackson-Roe et al., 2015; King et al., 2014; Paton et al., 2009; Řezáč et al., 2013; Young et al., 2009);

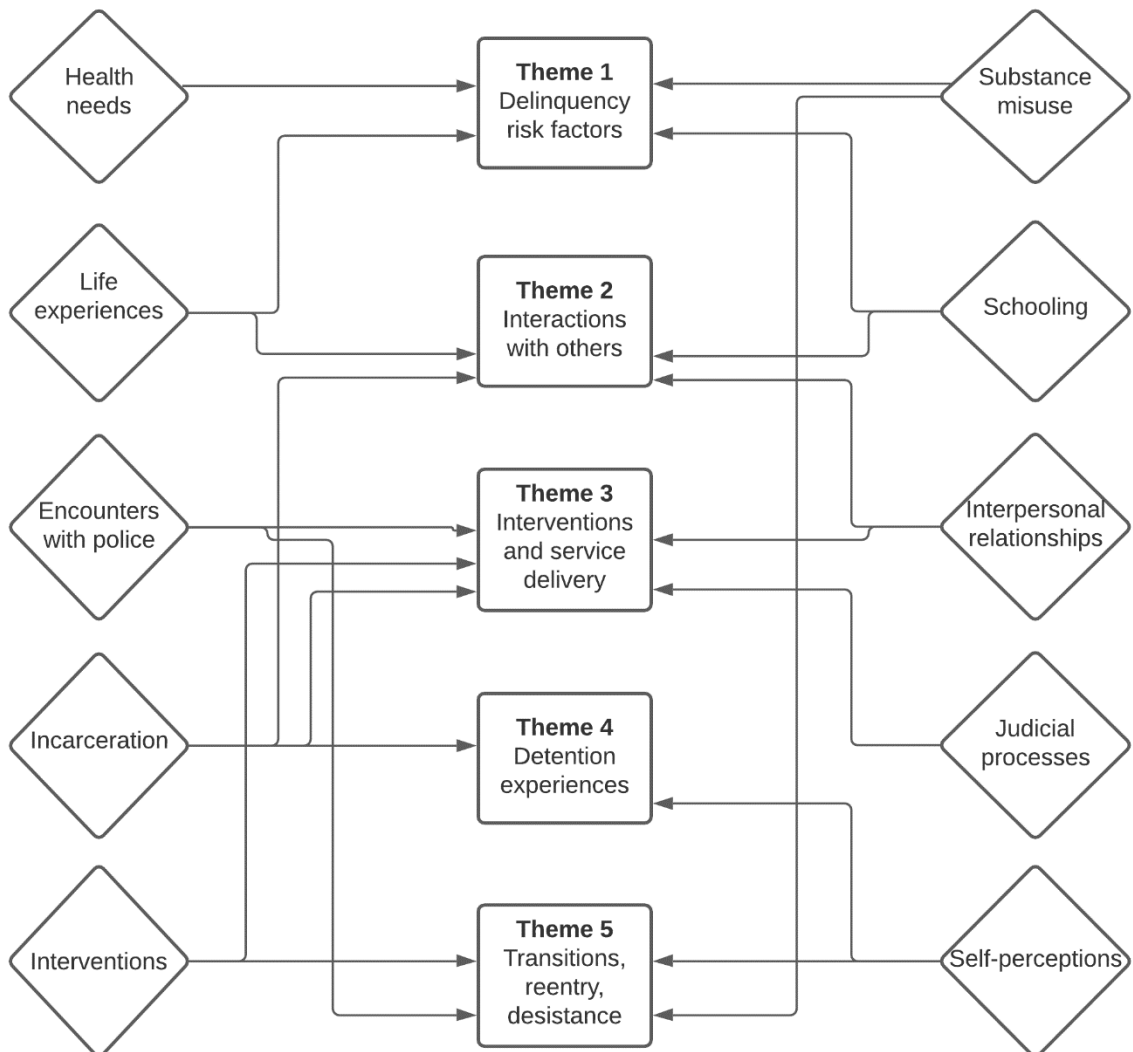
- Six études (15.38%) ont utilisé une forme d'analyse thématique (Apena, 2007; De Ganck & Vanheule, 2015; Heath & Priest, 2016; Jack et al., 2015; Leonardi et al., 2017; Lount et al., 2018);
- Quatre études (10.26%) ont utilisé une méthode comparative (Deuchar, 2012; Feinstein, 2015; Horstkötter et al., 2012; Whittle et al., 2012);
- Trois études (7.69%) ont utilisé une analyse par *grounded theory* (Douglas & Plugge, 2008; Feinstein, 2015; Shelton, 2004);
- Trois études (7.69%) ont utilisé une méthode de réduction des données (Abrams, 2006; Madden-Derdich et al., 2002; Shannon & Abrams, 2007).

Les huit autres études (20,51%) ont utilisé une approche ethnographique pour l'analyse des données (Abrams, 2012; Bengtsson, 2016), une méthodologie de recherche qualitative consensuelle (Azad et al., 2018; Ginner Hau & Azad, 2020), une approche narrative (Arendt, 2011; Zoetl, 2017), l'analyse de contenu (Peterson-Badali & Koegl, 2002) ou l'analyse biographique interprétative (Halsey, 2006). Les données de trois des études (7.69%) ont été analysées selon des thèmes d'entrevue ou de groupe de discussion préétablis (Hartwell et al., 2010; Horstkötter et al., 2014; Suthers, 2011). Cinq études (12.82%) n'ont pas rendu compte de la méthode d'analyse des données (Cope, 2003; Naidoo & Sewpaul, 2014; Newbury & Dingwall, 2013; Parker et al., 2014; Willoughby & Nellis, 2016).

4.2 Résumé des résultats

La figure 5 illustre l'articulation des différents thèmes des études incluses. Les résultats détaillés sont résumés dans le tableau situé en annexe 3 et dans la sous-section suivante.

Figure 5. *Thèmes de recherche et résultats.*



4.2.1 Axe 1 : Facteurs de risque de délinquance

4.2.1.1 Expériences de vie défavorables.

Cinq études (Ginner Hau & Azad, 2020; Madden-Derdich et al., 2002; Naidoo & Sewpaul, 2014; Paton et al., 2009; Shelton, 2004) ont examiné directement les expériences défavorables vécues par les mineurs, et quatre autres études (Abrams, 2012; Ashkar & Kenny, 2009; Azad et al., 2018; Heath & Priest, 2016) ont discuté des résultats relatifs à ces expériences bien que ce sujet n'était pas l'objectif initial de l'étude. Les expériences de vie défavorables comprenaient la violence intra-familiale (Azad et al., 2018), les abus sexuels et l'inceste (Naidoo & Sewpaul, 2014), la consommation d'alcool au sein de la famille (Jackson-Roe et al., 2015), les comportements infractionnels d'autres membres de la famille (Abrams, 2012) et les relations difficiles avec les professionnels du milieu médical (Ashkar & Kenny, 2009; Madden-Derdich et al., 2002). Les études qui se sont intéressées au vécu de traumatismes psychiques (Paton et al., 2009) et aux comportements d'adaptation (Heath & Priest, 2016) ont révélé des liens entre l'exposition à des expériences défavorables durant l'enfance et les descriptions faites par les participants d'un vécu de détresse psychologique, de perceptions de soi comme agressif, et de stratégies d'adaptation défailtantes ou inadaptées. De nombreux participants ont identifié l'automutilation, les stratégies d'évitement et la consommation de substances comme des moyens de gérer les états émotionnels négatifs liés aux vécus traumatiques (Heath & Priest, 2016).

4.2.1.2 Facteurs de risque liés à l'école.

Les résultats de la seule étude (Ashkar & Kenny, 2009) ayant examiné directement les perceptions des mineurs judiciairisés à l'égard de l'école d'un point de vue écologique suggèrent que le milieu scolaire est davantage un facteur de risque de délinquance juvénile plutôt qu'un facteur de protection. Les participants ont rapporté de nombreuses difficultés scolaires, ce qui, selon eux, a déstabilisé leur environnement d'apprentissage. Ces problèmes étaient souvent aggravés par des environnements familiaux instables, des problèmes de santé ou des problèmes judiciaires, à l'origine d'un stress constituant un obstacle à une bonne concentration à l'école. Les participants ont également signalé une incidence élevée de situations de victimisation à l'école, en particulier liées au harcèlement. Il est à noter que de nombreux participants ont admis être à la fois victimes et auteurs de comportements de harcèlement. Comme l'indique un participant : « Je voulais juste me montrer devant tout le monde... faire le mec intelligent ... J'ai eu des ennuis pour ça. » (Ashkar & Kenny, 2009, p. 360). Des participants ont indiqué s'être liés avec des pairs aux comportements antisociaux, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. Ces comportements semblaient être motivés par le désir d'obtenir l'acceptation du groupe de pairs et par un sentiment de loyauté envers le groupe. Une dynamique de

groupe décrite comme violente a également réduit l'intérêt des participants pour les apprentissages scolaires. D'après les participants, les intervenants scolaires n'étaient pas conscients de la violence parfois présente au sein des familles de certains élèves, ce qui conduisait à une inefficacité de leurs efforts pour protéger les mineurs (Azad et al., 2018). Ainsi, le milieu scolaire a été décrit comme peu capable de protéger les mineurs de la violence intra-familiale et comme un lieu de socialisation avec des pairs aux comportements antisociaux. Or, ces deux aspects constituent des barrières à la prévention des comportements infractionnels. Enfin, une étude sur les expériences d'adolescents britanniques racisés en matière d'inégalité institutionnelle a décrit un lien possible entre la délinquance chez ces adolescents et l'absence d'enseignement d'Histoire de l'Afrique dans le programme scolaire national. Cet enseignement contribuerait à un sentiment d'« identité noire » décrit comme un facteur de protection de la délinquance (Apena, 2007).

4.2.1.3 Besoins et soins en matière de santé.

Seules trois des études incluses dans notre corpus portaient directement sur les besoins en santé physique et mentale des mineurs judiciairisés. Whittle et al. (2012) ont examiné les perceptions des mineurs à propos des services de santé, Jack et al. (2015) ont enquêté sur les expériences des mineurs en matière d'interventions en santé mentale, et Douglas et Plugge (2008) ont exploré les besoins particuliers des mineures judiciairisées en matière de santé. D'autres études ont rapporté des résultats relatifs aux aspects sanitaires, même s'il ne s'agissait pas de leur objectif initial. Les résultats de ces études suggèrent que de nombreux mineurs judiciairisés négligent leur santé physique (y compris leur santé sexuelle) parce qu'ils croient qu'il vaut mieux « être costaud qu'être malade » (Shelton, 2004, p. 129, [traduction libre]).

Les participants à certaines études ont décrit un mode de vie, ou plutôt de survie, où ils « ne [pensent] pas à être en bonne santé, [mais plutôt] à sortir, à prendre des drogues et à boire » (Douglas & Plugge, 2008, p. 70, [traduction libre]). Les points de vue des participants étaient partagés sur la question de savoir si les milieux correctionnels et les établissements pour mineurs auteurs d'infraction pouvaient améliorer leur état de santé. Certains participants estimaient qu'il était très difficile de prendre soin de leur santé physique au sein de ces établissements : manger des repas non-équilibrés et consommer des substances étaient décrits comme des moyens courants pour faire face à l'environnement institutionnel fermé et vécu comme effrayant (Whittle et al., 2012). À l'inverse, d'autres participants percevaient les établissements pour mineurs auteurs d'infraction comme des environnements structurés qui les aidaient à apprendre à prendre soin d'eux-mêmes en leur fournissant des renseignements plus clairs et plus faciles à comprendre qu'à l'extérieur (Whittle et al., 2012).

Plusieurs études sur les besoins et les soins en santé mentale ont fait état de problèmes liés à la stigmatisation, au manque de connaissances sur les troubles de santé mentale et des attitudes suspicieuses à l'égard des traitements médicaux (Horstkötter et al., 2012, 2014). Bien que plus du tiers des participants de l'étude de Hartwell et al. (2010) se soient déjà vus prescrire des médicaments psychotropes, la plupart ont décrit leur manque de connaissances sur les problèmes de santé mentale et leur inconfort à discuter de ces problèmes, considérés comme des obstacles à l'accès aux soins en santé mentale. Les récits de nombreux participants décrivaient des comportements visant à éviter les diagnostics précoces et la prise en charge des problèmes de santé mentale. Enfin, les participants à ces études ont souligné l'importance qu'ils accordent à l'écoute attentive et aux explications claires données par les professionnels. Il s'agirait des moyens pour les professionnels de santé de gagner la confiance des adolescents. Ainsi, l'amélioration de la façon dont les professionnels de santé interagissent avec les mineurs judiciairisés pourrait renforcer les relations entre les patients et les acteurs du soin et contribuer ainsi à améliorer la santé globale des adolescents.

4.2.1.4 Consommation de substances.

La consommation de substances était le sujet principal de trois des études incluses : Jackson-Roe et al. (2015) et Newbury et Dingwall (2013) ont examiné les comportements de consommation d'alcool, et Cope (2003) a examiné la consommation de drogues. Les participants rapportaient être conscients du rôle de l'alcool dans l'exagération de leur état émotionnel et dans l'augmentation de leur sensibilité aux stimuli externes. Ils ont décrit comment ces effets les ont rendus « ultraconfiants » et ont donc augmenté la probabilité à commettre des infractions. Comme l'a déclaré un participant à propos de son ressenti lorsqu'il est alcoolisé : « Vous pensez que vous êtes un dur à cuire... et vous prenez les choses de manière plus offensive » (Jackson-Roe et al., 2015, p. 18, [traduction libre]). Cependant, les participants à l'étude de Newbury et Dingwall (2013) étaient plus réticents à reconnaître les liens entre la consommation d'alcool et les comportements infractionnels. Leurs récits décrivaient davantage des expériences d'amnésie, de culpabilité et de colère après avoir été arrêtés pour les infractions qu'ils avaient commises. Cope (2003) a mis en évidence des différences dans les manières de consommer des drogues, en particulier du cannabis, à l'intérieur et à l'extérieur de la détention : les mineurs détenus ont déclaré qu'ils consommaient du cannabis pour les aider à dormir et pour ses qualités sédatives générales, tandis que les mineurs judiciairisés qui étaient en situation de placement hors-détention ont déclaré que cela faisait partie intégrante de leur mode de vie. Plusieurs études (Douglas & Plugge, 2008; Heath & Priest, 2016; Horstkötter et al., 2012; Naidoo & Sewpaul, 2014; Whittle et al., 2012) ont souligné le caractère régulier des consommations de substances, que les mineurs

percevaient souvent comme un moyen d'évasion, une routine dans leur mode de vie, une stratégie d'adaptation et/ou une façon de socialiser.

4.2.2 Axe 2 : Interactions avec autrui

4.2.2.1 Interactions avec les pairs.

Trois études ont examiné le point de vue des mineurs judiciairisés sur leurs relations avec leurs pairs (Azad et al., 2018; De Ganck & Vanheule, 2015; Peterson-Badali & Koegl, 2002). Les adolescents étaient conscients des influences potentielles du groupe qui pouvaient encourager les comportements infractionnels (Ashkar & Kenny, 2009; Azad et al., 2018; Hartwell et al., 2010). Les participants ont souligné à quel point il leur était difficile d'éviter les pairs délinquants. D'autres participants indiquaient ne pas vouloir éviter les pairs délinquants, car ces relations leur donnaient un sentiment d'appartenance et une forme de soutien social (Azad et al., 2018; Jackson-Roe et al., 2015). Les participants ont également signalé plusieurs obstacles à l'établissement de relations prosociales, comme la crainte que des personnes de leur entourage les jugent en raison de leur parcours judiciaire, et qu'ils soient stigmatisés à cause de leur passé en détention ou parce qu'ils faisaient l'objet d'une surveillance électronique (Feinstein, 2015; Willoughby & Nellis, 2016).

4.2.2.2 Interactions avec les membres de la famille et les proches.

Six études portaient sur le point de vue des mineurs judiciairisés à propos de leurs interactions avec les membres de leur famille et d'autres personnes significatives (Ashkar & Kenny, 2009; De Ganck & Vanheule, 2015; Ginner Hau & Azad, 2020; Madden-Derdich et al., 2002; Naidoo & Sewpaul, 2014; Shannon & Abrams, 2007). Les résultats montrent des points de vue mitigés sur le rôle que jouent les membres de la famille dans le développement des comportements infractionnels et des trajectoires de désistance. Certains participants ont décrit des situations dans lesquelles des relations familiales insatisfaisantes avaient déclenché la délinquance (Ginner Hau & Azad, 2020). Le fait d'avoir des frères et sœurs plus âgés ou des parents ayant des antécédents judiciaires était également décrit comme un facteur de risque (Ashkar & Kenny, 2009). De nombreux participants ont déclaré que leur famille avait des difficultés à répondre à leurs besoins, tandis que d'autres ont décrit les membres de la famille comme étant particulièrement soutenant, surtout pendant les périodes d'incarcération et au moment de la libération (Hartwell et al., 2010). Tout en mettant l'accent sur les éléments facilitateurs et barrières à la désistance, certains participants ont décrit le fait que d'autres membres de la famille soient impliqués dans des activités infractionnelles comme un obstacle à la poursuite d'une vie non-délinquante (Abrams, 2012). Les difficultés financières et l'absence d'une routine quotidienne ont également été perçues comme augmentant la probabilité de comportements délinquants (Apena,

2007; Madden-Derdich et al., 2002). À l'inverse, certains mineurs judiciairisés ont décrit que leur entrée dans la parentalité a constitué une incitation majeure à éviter les comportements et pairs délinquants (Shannon & Abrams, 2007).

4.2.2.3 Interactions avec les intervenants.

Cinq études ont examiné le point de vue des mineurs judiciairisés sur leurs interactions avec les intervenants, les professionnels de santé, les policiers et les enseignants. Comme mentionné ci-dessus, de nombreux mineurs interrogés par Ashkar et Kenny (2009) ont déclaré que leurs enseignants n'étaient pas en mesure de répondre à leurs besoins de protection. Ils ont également rapporté un manque de soutien de la part des enseignants, qui, selon eux, reconnaissent rarement leurs efforts dans les apprentissages scolaires. De même, les participants dans l'étude de Shelton (2004) ont déclaré qu'ils entretenaient une relation amour-haine avec l'école et qu'ils avaient des difficultés à percevoir les intervenants scolaires comme des soutiens potentiels.

D'autre part, les participants percevaient généralement les professionnels de santé comme des soutiens et soulignaient l'importance de la compréhension, de la reconnaissance, du respect et de la confiance dans la relation entre les professionnels et les adolescents : « Elle [la professionnelle de santé] comprend [...] comment travailler avec les jeunes et sait comment ça marche, en gros, oui, sait comment je pense. C'est une personne terre-à-terre, *Hum* [...] elle prendra position pour vous et vous défendra » (Jack et al., 2015, p. 358, [traduction libre]). Néanmoins, l'amélioration de la capacité des professionnels de santé à écouter les adolescents pourrait selon eux encore améliorer les relations thérapeutiques et ainsi augmenter la probabilité des issues favorables aux prises en charge. En effet, certaines de ces études axées sur les soins somatiques et psychiques rapportent des propos tels que « Il [le psychiatre] m'a posé des tas de questions à propos desquelles je n'étais pas prêt à parler. Je me suis renfermé. » (Douglas & Plugge, 2008, p. 71, [traduction libre]).

Une seule étude a examiné les expériences des mineurs judiciairisés dans leurs relations avec la police (Zoettl, 2017). Les participants se considéraient comme des victimes de trois types de force utilisées par les policiers : la force physique, qui visait principalement à infliger des douleurs corporelles; la force symbolique, principalement destinée à dénigrer l'estime de soi d'une personne, et la force physique-symbolique, qui consistait à utiliser la violence physique pour atteindre l'estime de soi d'une personne.

4.2.3 Axe 3 : Interventions et accompagnements

4.2.3.1 Services de santé.

Deux études ont porté sur les perceptions des mineurs judiciairisés à l'égard des soins de santé dans les établissements de justice pour mineurs et les milieux pénitentiaires. Shelton (2004) a exploré les expériences et les perceptions des adolescents issus de minorités recevant des services de santé mentale par l'intermédiaire du système de justice des mineurs, tandis que Whittle et al. (2012) ont examiné les perceptions des mineurs judiciairisés à propos des services de santé et de soins en détention et dans la communauté. Les participants à cette dernière étude estimaient que les informations sur les services de santé fournis par les institutions de justice pour mineurs étaient claires et sans jugement, mais beaucoup d'entre eux doutaient encore de leur capacité à rester en bonne santé après leur libération et, en particulier, de leur capacité à ne pas consommer de drogues. Leurs récits ont également mis en évidence l'impact des différences entre les institutions et entre les services offerts aux jeunes hommes et aux jeunes femmes. Cela était particulièrement vrai en ce qui concerne la santé sexuelle. Malgré ces différences, de nombreux participants décrivaient qu'il était important que les établissements pour mineurs judiciairisés effectuent un dépistage des infections sexuellement transmissibles (Whittle et al., 2012).

4.2.3.2 Interventions liées aux besoins criminogènes.

La plupart des études incluses qui ont examiné les perceptions des mineurs judiciairisés à l'égard des interventions ciblant leurs besoins criminogènes ont été menées en milieu pénitentiaire. Les interventions qui ciblent des besoins criminogènes (i.e., facteurs dynamiques liés au parcours des mineurs et à leur situation) réduiraient le risque de récidive (Andrews & Bonta, 2014). Les interventions répondant aux besoins criminogènes comprenaient des interventions par médiation animale (Leonardi et al., 2017), la thérapie de groupe (Řezáč et al., 2013), des programmes axés sur le sport (Parker et al., 2014) et des temps de groupe entre mineurs judiciairisés, dans l'objectif d'une prévention secondaire et tertiaire de la délinquance (King et al., 2014). Les mineurs effectuant des peines de détention ont déclaré avoir des attitudes et des sentiments positifs à l'égard des interventions basées sur la médiation animale et le sport (Leonardi et al., 2017; Parker et al., 2014). Les participants à l'étude de Leonardi et al. (2017) ont établi des parallèles entre les changements qu'ils ont perçus en eux-mêmes et ceux qu'ils ont observés chez les chiens qu'ils ont dressés, et ont déclaré ressentir un sentiment d'accomplissement, une confiance accrue et une plus grande autonomie. Les récits des participants dans Řezáč et al. (2013) ont révélé des expériences tout aussi positives en ce qui concerne les processus de thérapie de groupe. Cependant, les participants avaient

des perceptions mitigées des temps de groupe entre jeunes, qu'ils considéraient comme un moment qu'ils devaient supporter malgré eux, plutôt que comme des occasions d'obtenir un soutien supplémentaire (King et al., 2014).

Deux études ont examiné les perceptions des mineurs judiciairisés à l'égard des peines dans la collectivité au moyen du suivi GPS et de la surveillance électronique, ainsi que les répercussions de la surveillance électronique sur leurs comportements (Deuchar, 2012; Willoughby & Nellis, 2016). Les résultats décrits étaient contrastés. Les participants avaient tendance à vivre la surveillance électronique comme une pression supplémentaire menant à un vécu de colère et de frustration, plutôt que comme un soutien à la désistance. Cependant, la surveillance électronique était parfois décrite comme ayant des avantages limités à court terme pour réduire les fréquentations de pairs délinquants et établir des relations plus positives (Deuchar, 2012). Willoughby et Nellis (2016) suggèrent que le soutien des policiers était nécessaire et indispensable pour que la surveillance électronique soit en effet un moyen de promouvoir la désistance.

4.2.3.3 Procédures judiciaires.

Deux études ont porté sur les perceptions des mineurs judiciairisés à l'égard des procédures institutionnelles : Suthers (2011) a exploré les perceptions à propos des « comités de mineurs auteurs d'infraction » en tant que forme de justice restaurative, et Lount et al. (2018) ont examiné les perceptions des mineurs à l'égard de la communication dans le système de justice en Nouvelle-Zélande. Les participants aux deux études ont déclaré qu'ils ne comprenaient pas complètement les procédures judiciaires qu'ils avaient vécues. Leur incapacité à comprendre le langage utilisé a contribué selon les participants à une incapacité à participer au tribunal et en un manque de confiance dans le système judiciaire (Lount et al., 2018). De nombreux participants ont également déclaré avoir ressenti un manque de contrôle sur la situation lorsqu'ils étaient au tribunal et avoir de la difficulté à comprendre ce qu'on leur demandait lorsqu'ils assistaient aux « comités » de justice restaurative (Suthers, 2011). Ces facteurs empêcheraient les comités d'atteindre leur objectif de réhabilitation, puisque celle-ci nécessite que l'adolescent développe son sens du libre arbitre et qu'il reconnaisse sa responsabilité dans l'infraction commise. Or, une incompréhension des échanges avec les différents interlocuteurs du système judiciaire constitue une barrière aux développements visés.

4.2.4 Axe 4 : Expériences de placement et de détention

4.2.4.1 Au niveau institutionnel.

Trois études ont exploré les expériences des mineurs à l'égard des établissements pénitentiaires ou de placement (Arendt, 2011 ; Ashkar & Kenny, 2008; Bengtsson, 2016). Ces études soulignent que les

interventions au sein des établissements pénitentiaires ont tendance à se concentrer davantage sur l'application des règles plutôt que sur la réhabilitation (Ashkar & Kenny, 2008). De plus, la menace de violences physiques qui prévaut dans ces milieux très hiérarchisés était décrite comme menant à une forme d'oppression et de subordination chez les mineurs (Arendt, 2011). Bengtsson (2016) a montré que les hiérarchies au sein des établissements pénitentiaires reflétaient les expériences des adolescents dans l'espace public. Elle a constaté que les établissements pour mineurs sont des espaces sociaux très genrés dans lesquels les interactions sont façonnées par de fortes notions de ce que sont les « vrais hommes » et par des perceptions genrées de la façon dont les hommes et les femmes devraient se comporter. Ainsi, plutôt que de favoriser des changements dans les positions et les rôles sociaux, ces environnements participeraient à un renforcement des identités de genre.

4.2.4.2 Au niveau interpersonnel.

Trois études ont porté sur les relations interpersonnelles en milieu pénitentiaire ou de placement. Peterson-Badali et Koegl (2002) se sont concentrés sur les interactions entre le personnel et les détenus, tandis qu'Ashkar et Kenny (2008) et Bengtsson (2016) ont étudié les interactions entre pairs dans les milieux fermés. Certains participants ont décrit les membres du personnel comme étant des soutiens, mais d'autres ont signalé des cas fréquents de violence entre le personnel et les détenus, ainsi que des comportements chez les membres du personnel encourageant la violence entre pairs (Arendt, 2011 ; Peterson-Badali & Koegl, 2002). De nombreux participants estimaient également qu'ils étaient traités injustement par les membres du personnel (Peterson-Badali & Koegl, 2002). Ces relations complexes et problématiques entre le personnel et les mineurs réduisaient les stratégies de recherche de soutien chez les détenus. Enfin, les participants ont décrit leurs difficultés à maintenir des liens avec d'autres personnes significatives lors de la période de détention/placement, ainsi que la difficulté de vivre un isolement vis-à-vis de leurs parents pendant le temps de l'incarcération (Ashkar & Kenny, 2008).

4.2.4.3 Au niveau individuel.

Quatre études ont exploré les effets de la détention sur les mineurs (Arendt, 2011; Ashkar & Kenny, 2008; Paton et al., 2009; Young et al., 2009). Les récits de nombreux participants minimisaient et normalisaient l'expérience d'incarcération, comme l'illustrent les propos d'un participant qui rapporte : « C'est comme aller à l'école, cela ne m'affecte pas d'être ici... Ce n'est pas grave » (Ashkar & Kenny, 2008, p. 593, [traduction libre]). Les récits des participants concernant l'impact de l'incarcération sur leur état psychologique décrivaient pourtant des sentiments de désespoir, de dépression, d'anxiété, d'isolement et de peur. Par exemple, un participant indique : « Les chiens, ils

ont peur d'y aller ou ils ne veulent pas aller dans leurs cages. C'est comme nous qui ne voulions pas aller dans nos cellules » (Arendt, 2011, p. 270, [traduction libre]). Ces sentiments négatifs à l'égard de l'expérience de détention semblent réduire la possibilité de développer des comportements prosociaux et des mécanismes d'adaptation adéquats. En revanche, quelques participants ont signalé des effets positifs de l'incarcération, qu'ils ont décrite comme un moment où ils pouvaient penser, mûrir, et rompre avec les habitudes de consommation de substances (Ashkar & Kenny, 2008; Paton et al., 2009). Certains participants ont indiqué qu'ils voulaient s'éloigner de l'environnement délinquant parce qu'ils avaient peur d'une sanction future ou parce qu'ils ressentaient une véritable motivation intrinsèque pour changer leur parcours de vie (Ashkar & Kenny, 2008). Les participants à l'étude de Young et al. (2009) ont également déclaré que l'incarcération avait des effets positifs, car elle leur donnait une structure dans leur quotidien et leur permettait de poursuivre leur scolarité avec un plus grand soutien des enseignants, soutien qu'ils n'auraient selon eux pas reçu à l'extérieur. L'incarcération était également décrite comme un moyen de se couper d'un monde extérieur perçu comme dangereux.

4.2.5 Axe 5 : Les défis liés aux transitions, à la réinsertion et à la désistance

4.2.5.1 Les défis de la « vie à l'extérieur ».

Quatre études ont examiné les défis pratiques soulevés par la transition d'un établissement pénitentiaire à la communauté (Abrams, 2006; Haigh, 2009; Halsey, 2006; Hartwell et al., 2010). Les participants ont signalé de nombreuses difficultés à retourner dans la communauté après une période d'incarcération. Ceux qui souhaitaient adopter un mode de vie non-délinquant se heurtaient souvent à des obstacles logistiques (e.g., absence de transport en commun pour se rendre au centre de probation ou sur leur lieu de travail), à des obstacles financiers (e.g., ressources financières insuffisantes pour répondre à leurs besoins fondamentaux) et à des obstacles sociaux (e.g., isolement, difficulté à établir des contacts prosociaux) (Abrams, 2006 ; Halsey, 2006). De nombreux participants ont déclaré avoir subi une accumulation de pressions qu'ils n'ont pas pu résoudre et qui a conduit à la récidive, voire à une nouvelle incarcération pour non-respect des mesures probatoires (Abrams, 2006).

4.2.5.2 Processus cognitifs et psychiques impliqués dans la phase de réinsertion.

Deux études ont porté sur les processus cognitifs et psychiques qui permettent aux adolescents d'éviter la récidive pendant la phase post-détention dite de « réinsertion » (Abrams, 2012 ; Haigh, 2009). Les récits des participants concernant cette phase post-détention faisaient allusion à une multiplicité de processus cognitifs, dont certains avaient été appris lors de séances de thérapie. Par

exemple, certains participants ont déclaré avoir appris à réagir de manière moins impulsive aux stimuli et à utiliser des stratégies de renforcement de la confiance en soi pour éviter les situations à risque (Abrams, 2012). Selon Haigh (2009), la capacité des mineurs judiciairisés de choisir entre commettre des crimes ou y renoncer était liée à l'insécurité quant à leur capacité à maintenir un mode de vie « droit et légitime » (Haigh, 2009, p. 308, [traduction libre]). Ainsi, certains mineurs qui ont récidivé ont décrit cette récidive comme une conséquence de leurs propres choix et ont considéré le changement comme une question strictement individuelle, tandis que pour d'autres cette récidive a remis en question leur identité délinquante passée et leur capacité à se construire un avenir alternatif (Abrams, 2012).

5 Discussion

Les analyses qualitatives à propos des expériences passées et présentes vécues par les mineurs judiciairisés permettent d'identifier les processus par lesquels ces adolescents donnent un sens à leur situation. Elles peuvent donc fournir des informations précieuses aux intervenants socio-éducatifs, aux professionnels de santé, ainsi qu'aux adolescents eux-mêmes. Néanmoins, les revues systématiques précédentes ont pour la plupart exclu la recherche qualitative et se sont concentrées uniquement sur les études quantitatives. La présente revue a permis de combler cette lacune dans la littérature. Elle fournit aux différents acteurs de la justice des mineurs et aux chercheurs un aperçu des résultats de la recherche actuelle sur les récits des mineurs judiciairisés.

Trente-neuf études qualitatives portant sur le point de vue des mineurs judiciairisés répondaient aux critères d'inclusion de la revue systématique. Ces études, qui étaient de haute ou moyenne qualité, utilisaient une variété de méthodologies et se concentraient sur un large éventail de questions. Leurs résultats ont montré que les mineurs judiciairisés démontrent de grandes capacités réflexives dans l'expression de leurs opinions sur de nombreux sujets, y compris les causes sous-jacentes de leur comportement infractionnel. Il est intéressant de souligner que ces adolescents étaient prêts à participer à des études menées par des chercheurs avec lesquels ils n'avaient aucun lien antérieur, ainsi qu'à des études menées par des personnes qu'ils connaissaient déjà mais dont la première rencontre n'était pas liée à la recherche (e.g., des professionnels de santé). Les résultats des 39 études incluses couvraient cinq thèmes principaux : (1) les facteurs de risque de délinquance ; (2) les interactions des mineurs judiciairisés avec autrui ; (3) les interventions et les formes d'accompagnement ; (4) les expériences de placement et de détention ; et (5) les défis associés à la transition, à la réinsertion et à la désistance.

Les mineurs ont des perceptions mitigées des facteurs de risque de délinquance. Bien qu'ils soient conscients de la gravité de certaines des expériences qu'ils ont subies (e.g., inceste, harcèlement,

parents consommateurs de substances), les adolescents ont de la difficulté à mettre fin à leurs relations avec des pairs délinquants ou avec des personnes qui les mènent dans des situations à risque (Ashkar & Kenny, 2009 ; Azad et al., 2018, Newbury & Dingwall, 2013). Cela pourrait s'expliquer, d'une part, par le fait qu'ils considèrent ces personnes comme des personnes ressources, en particulier dans le cas des parents, et d'autre part parce que les adolescents décrivent un fort besoin d'appartenance (Young et al., 2009). Cela semble créer un dilemme pour les mineurs qui ont déjà été judiciairisés et qui souhaitent s'éloigner de la délinquance : comment peuvent-ils concilier leur besoin d'amour et de soutien social lorsqu'ils sont entourés de membres de leur famille et de pairs délinquants ? Certains participants ont décrit des problèmes dans l'établissement de nouvelles relations prosociales, soulignant l'idée que créer une voie de sortie de la délinquance est particulièrement difficile pour les personnes dont l'environnement social est en grande partie composé de personnes impliquées dans des comportements infractionnels (Heath & Priest, 2016). En revanche, la plupart des participants ont décrit les différents intervenants comme soutenant, bien qu'ils aient souligné la nécessité pour eux de communiquer plus clairement (Jack et al., 2015). Une communication plus claire améliorerait la confiance des adolescents envers leurs interlocuteurs et augmenterait leur sentiment d'auto-efficacité en leur permettant de participer aux processus décisionnels. D'autres études qualitatives sont nécessaires pour déterminer les priorités des mineurs judiciairisés dans leurs relations avec autrui, en particulier avec les professionnels psycho-socio-éducatifs dans le champ de la justice. Cependant, lors de la conception d'interventions visant à prévenir la délinquance, il est important de prendre en compte le fait que, sur le plan du développement, la prise de risque constitue une composante intrinsèque du comportement des adolescents (Figner & Weber, 2011; Steinberg, 2004).

Les résultats ont également révélé les perceptions mitigées des adolescents ayant des problèmes de santé mentale et impliqués dans le système de justice. Bien qu'ils aient une connaissance considérable des questions de santé, connaissance qu'ils attribuent à leur expérience de vie auprès de personnes ayant des problèmes de santé, les descriptions qu'ils font de leurs propres problèmes de santé (notamment mentale) font souvent allusion à la peur (King et al., 2014 ; Paton et al., 2009). Leurs récits reflètent également une méfiance à l'égard du respect du secret professionnel et de la confidentialité par les professionnels de santé mentale en général, en raison d'expériences passées négatives (Jack et al., 2015). Deux autres points qui émergent de leurs récits sont la peur du regard des autres et la peur de l'étiquetage social (Horstkötter et al., 2012; Willoughby & Nellis, 2016).

Une seule des études incluses a examiné les expériences scolaires des mineurs judiciairisés (Ashkar & Kenny, 2009). Les mineurs auteurs d'infractions graves interrogés dans le cadre de cette étude décrivaient leurs expériences scolaires comme négatives et « chaotiques ». Il serait intéressant de déterminer pourquoi ces adolescents estimaient que leurs enseignants ne reconnaissaient pas les

situations à risque qu'ils vivaient au sein de leur foyer ou dans la rue. Des études supplémentaires sur les expériences scolaires des mineurs judiciairisés sont nécessaires afin de développer ces résultats initiaux. Par exemple, l'étude des perceptions d'autres populations à l'égard de l'école (e.g., les mineures auteures d'infraction, ou celles qui font l'objet de mesures pénales en milieu ouvert) pourrait fournir de nouvelles perspectives sur l'incidence des expériences scolaires sur les comportements infractionnels.

La troisième constatation importante est que les mineurs interrogés avaient généralement une perception positive des programmes d'intervention, dont la plupart ciblaient leurs besoins criminogènes. Cependant, toutes ces études ont été menées en milieu pénitentiaire et leurs résultats peuvent avoir été influencés par le fait que les chercheurs qui ont mené les entretiens ont également participé à la conduite des interventions. Les études futures portant sur des programmes d'intervention pourraient inclure des programmes qui se déroulent en milieu ouvert, afin de s'assurer que les adolescents exposés à des facteurs de risque environnementaux bénéficient de services visant à atténuer ces facteurs. Les études pourraient également tenir compte des besoins des mineurs en tant qu'adolescents (e.g., besoins en matière de santé, de formation), en plus de leurs besoins criminogènes (e.g., prévention, réinsertion).

Bien que seulement 9 des 39 études incluses dans notre revue aient été menées en milieu pénitentiaire, 10 études ont examiné le point de vue des mineurs judiciairisés sur leurs expériences de détention, et ce pendant ou après la période de détention. Peu d'adolescents interrogés considéraient l'incarcération comme un moyen de dissuasion (Ashkar & Kenny, 2008). Plus important encore, ils ont indiqué que l'incarcération était une expérience stressante qui augmentait selon eux la probabilité qu'ils adoptent des stratégies d'adaptation préjudiciables (e.g., l'abus de drogues) (Paton et al., 2009). Certains participants ont minimisé l'impact de l'incarcération sur leur vie, mais d'autres ont signalé que les milieux fermés augmentaient leur sentiment de désespoir et de dépression. Ces résultats sont conformes aux résultats d'études quantitatives montrant les répercussions négatives de l'incarcération sur les mineurs (Brown et al., 2020). Cependant, les participants à certaines des études incluses considéraient l'incarcération comme un « temps de réflexion », ce qui suggère que la détention incite au moins certains mineurs judiciairisés à réfléchir aux raisons et aux conséquences de leurs comportements. Néanmoins, les résultats d'études quantitatives suggèrent que « l'incarcération ne répond pas aux besoins développementaux et criminogènes des mineurs judiciairisés et est limitée dans sa capacité à fournir une réhabilitation appropriée » (Lambie & Randell, 2013, p. 448, [traduction libre]).

Les six études qui ont examiné le point de vue des mineurs judiciairisés sur les transitions dans la communauté, la réinsertion et les processus de désistance ont mis en évidence les défis pratiques et

cognitifs auxquels les mineurs sont confrontés pendant ces périodes critiques de leur vie. Les récits de certains participants mentionnaient des facteurs qui les motivent à suivre une vie respectueuse des lois (e.g., la parentalité), mais ils décrivaient plus souvent les obstacles à la désistance (Shannon & Abrams, 2007). Par exemple, certains participants ont décrit les difficultés liées à la distance et au transport comme des obstacles à la participation aux programmes de probation inhérents à leurs peines (Jack et al., 2015). Les résultats des études qualitatives examinées fournissent une nouvelle perspective sur ce que les politiques de réduction de la délinquance pourraient prioriser, car ils montrent que les facteurs de risque de délinquance identifiés par des études quantitatives (e.g., les tensions financières, l'itinérance, le manque d'éducation et de possibilités d'emploi) sont en fait les principaux éléments qui poussent les mineurs à se réengager dans des comportements infractionnels. D'autres études qualitatives sur les éléments facilitant et freinant les adolescents dans leur transition des environnements de détention/placement vers « l'extérieur » fourniraient des renseignements supplémentaires précieux, car les évaluations purement statistiques des programmes d'intervention ne tiennent pas compte des processus individuels qui influencent l'effet dissuasif de ces programmes. Par exemple, certains participants ont fait face à des problèmes financiers pour lesquels ils ne voyaient pas d'autre solution que de revenir à la délinquance, et cette perception prévalait sur leur désir de mener une vie respectueuse des lois (Madden-Derdich et al., 2002 ; Paton et al., 2009).

Étant donné que les participants à la plupart des études incluses avaient plus de 15 ans, cette revue fournit peu d'informations sur les perceptions des plus jeunes mineurs judiciairisés. De toute évidence, des facteurs développementaux tels que la maturité psychique et les capacités cognitives d'une personne, ainsi que des expériences antérieures avec le système de justice des mineurs, sont susceptibles de façonner les perceptions des participants. L'âge des participants peut également expliquer en partie pourquoi la plupart des études incluses ont été menées en milieu carcéral, car les risques de récidive et de peines de détention, plutôt que l'application de peines en milieu communautaire, augmentent avec l'âge. Enfin, ces résultats ne peuvent pas être considérés comme reflétant les perceptions de tous les adolescents au sujet de leurs expériences de vie et du système de justice puisqu'il existe une prédominance des adolescents de plus de 15 ans dans le corpus étudié.

Malgré leur diversité épistémologique et méthodologique, la plupart des études incluses utilisaient des entretiens pour recueillir les points de vue des participants sur leurs expériences, plutôt que d'autres méthodes potentiellement appropriées telles que des *focus groups* et des études de cas (Onwuegbuzie et al., 2009 ; Parker & Tritter, 2006). La prédominance du recours aux entretiens peut s'expliquer par l'existence d'obstacles institutionnels à l'organisation des *focus groups* en milieu carcéral et aux difficultés de mettre en place cette méthode de collecte avec des adolescents judiciairisés. Par exemple, Douglas et Plugge (2008) ont dû abandonner une tentative de collecte de

données par *focus groups* en raison du comportement perturbateur de certains participants. Bien que les *focus groups* peuvent procurer un sentiment d'appartenance qui aide les participants à partager l'information, ce n'est peut-être pas le cas pour tous les participants. En effet, les participants doivent déjà faire confiance au chercheur avant d'être disposés à divulguer des informations sensibles sur des expériences de vie défavorables ou des problèmes judiciaires. Les chercheurs doivent assurer un sentiment de sécurité chez les participants et garantir une stricte confidentialité, conformément aux directives éthiques. Ceci peut être plus difficile à réaliser dans les contextes de groupe, où la confidentialité ne peut être atteinte que si les autres participants respectent les mêmes directives et règles éthiques.

6 Limites et perspectives

Cette revue systématique fournit un résumé des recherches qualitatives récentes, mais elle présente certaines limites. Premièrement, le fait de restreindre la recherche documentaire aux études évaluées par des pairs publiées en anglais peut avoir réduit la diversité culturelle des articles inclus. Par exemple, les études menées au Royaume-Uni et aux États-Unis représentaient plus de 60% des études incluses ($n = 23$) et représentaient presque toutes les études sur les perceptions des mineurs auteurs d'infraction à l'égard de l'incarcération et de la réinsertion. Étant donné que l'application des lois et le système pénal de chaque pays façonnent les voies suivies par les mineurs judiciairisés, la diversité culturelle limitée au sein de notre échantillon nous empêche de porter un regard comparatif au niveau international sur la perception qu'ont les adolescents de leurs expériences de vie. Diversifier l'origine des publications par l'augmentation d'études issues de pays non-anglophones dans des revues internationales ou de langue anglaise permettrait aux professionnels et aux chercheurs de comparer leurs résultats et de réfléchir aux influences culturelles susceptibles d'avoir une incidence sur les récits des participants et/ou les interprétations des chercheurs.

Deuxièmement, puisque l'objectif était de résumer les méthodes de recherche et les résultats rapportés par les études portant sur les mineurs judiciairisés, cette revue n'a pas analysé les données d'autres groupes de participants (e.g., soignants, intervenants socio-éducatifs, parents), alors que certaines études incluaient plusieurs catégories de participants. De même, nous n'avons pas comparé les résultats issus des récits des adolescents avec ceux issus des données d'autres participants. Il serait intéressant d'effectuer de telles mises en perspective sur des thèmes spécifiquement identifiés.

Étant donné qu'une grande majorité des infractions sont commises par un petit nombre d'auteurs, il est important que les recherches futures incluent des populations judiciairisées autres que les auteurs de faits graves et de sexe masculin. Quelques études ont évalué les interventions communautaires auprès d'auteurs de faits non-sévères, mais d'autres recherches sont nécessaires pour concevoir des

interventions visant à prévenir l'engagement des auteurs d'infractions les moins graves dans des comportements délinquants plus graves. Enfin, comme les adolescents, et en particulier les mineurs judiciairisés, peuvent être méfiants vis-à-vis de la participation à la recherche, les résultats ont tendance à être fondés sur les récits des mineurs favorables à participer – un sous-groupe qui n'est pas nécessairement représentatif des mineurs judiciairisés dans leur ensemble. Pour mieux comprendre les expériences de ces mineurs, les chercheurs doivent trouver des moyens d'inclure dans les études les adolescents les plus marginalisés.

7 Conclusion

La façon dont les adolescents perçoivent leur environnement et les événements qu'ils vivent influencent leurs comportements et leurs décisions. De nombreux chercheurs ont utilisé des méthodes qualitatives pour étudier ces perceptions, mais les résultats de ces études n'ont jamais fait l'objet d'une revue systématique. En décrivant les méthodes qualitatives utilisées pour analyser les récits des mineurs judiciairisés et en résumant les principales conclusions des études incluses, la présente revue a montré que les adolescents étaient en mesure d'exprimer leurs perceptions à la fois à propos de leurs expériences dans la vie quotidienne et à propos de sujets plus sensibles liés à leur situation judiciaire. Les propos issus des études incluses montrent la richesse et la diversité des récits des adolescents. De plus, bien que les mineurs judiciairisés soient conscients des risques auxquels ils s'exposent en adoptant des comportements infractionnels (e.g., sanctions pénales), ces risques sont souvent subordonnés à leur besoin d'acceptation par leurs pairs et leur famille. Cette revue souligne également l'importance que les mineurs attachent au choix individuel et à la prise de leurs propres décisions. Les résultats de la revue contribuent à une meilleure compréhension des processus de désistance chez les mineurs. Les programmes de probation et de prévention de la récidive doivent tenir compte des perceptions des adolescents à propos des obstacles à la désistance et leur besoin de prendre part aux décisions qui les concernent.

8 Synthèse du chapitre 3

- Les études internationales se sont principalement intéressées à la situation des mineurs incarcérés. Ces mineurs représentent un public particulier, l’incarcération des mineurs étant relativement rare dans la plupart des pays, et les mineurs judiciairisés ne partagent pas les mêmes caractéristiques. La revue systématique de la littérature n’a pas permis d’identifier d’étude empirique auprès de mineurs en situation de placement pénal au sein d’établissements éducatifs dans le contexte français.
- L’examen des expériences rapportées par les adolescents en lien avec leur parcours pénal permet d’identifier un fort désir d’autonomie dans leurs prises de décisions. Si une part des adolescents questionnés souhaite recevoir davantage de soutien à la désistance, la délinquance est aussi régulièrement décrite comme un choix de vie dont certains ne souhaitent pas s’écarter.
- Les principales barrières à la désistance identifiées dans cette revue systématique sont : 1) les difficultés dans la compréhension du langage judiciaire et institutionnel, 2) les facteurs de risque individuels et contextuels, ainsi que 3) la détresse psychologique associée au vécu de l’enfermement, à l’isolement, et à l’éloignement géographique vis-à-vis des familles.
- Le contexte des « Youth Offender Institutions » (YOI) en Grande-Bretagne se rapproche le plus du contexte français : lieux d’éloignement « semi-fermés », voire fermés, ces établissements possèdent des points communs avec les EPEI, les CER, et les CEF.
- Au sein des YOI, les pratiques professionnelles sont fortement prescrites et organisées en « programmes d’intervention ». Cela constitue une différence majeure avec la situation française, ce qui ne nous permet qu’une transférabilité limitée des résultats issus des travaux menés en contexte des YOI.
- Les constats issus de notre revue de la littérature viennent confirmer la pertinence d’étudier les expériences des professionnels et des mineurs en contexte de placement. Considérer à la fois les points de vue des professionnels et celui des mineurs placés permettrait d’adopter une perspective compréhensive et systémique sur la manière dont sont vécues les pratiques professionnelles par les adolescents judiciairisés. Conserver le regard systémique sur le plan de la conception des études empiriques permettrait d’examiner les liens entre le contexte législatif et institutionnel et le vécu du placement pénal par les mineurs judiciairisés. La compréhension des expériences subjectives associées aux interventions, et donc du sens qu’attribuent les mineurs aux pratiques qui leur sont destinées, participerait au développement des pratiques professionnelles favorisant la désistance.

Chapitre 4 : Objectifs et méthodologie de recherche

1 Introduction

Interroger la manière dont sont vécues les interventions psycho-socio-éducatives par les mineurs placés au pénal s'avère indispensable dans un contexte de remise en question de certains dispositifs de prise en charge (Boulay-Espéronnier et al., 2022; Terlier & Untermaier, 2023; Troendlé & Amiel, 2018). Plusieurs recherches ont examiné le point de vue des mineurs judiciairisés sur leur parcours de vie et leurs expériences du système de justice, comme nous avons pu le souligner dans le chapitre 3. Néanmoins, ces recherches n'incluaient pas le contexte des établissements de placement. Bien que les adolescents judiciairisés aient été inclus dans plusieurs études lors de leur placement dans des établissements qui présentent un certain degré de similarité avec les dispositifs de la PJJ (Abrams, 2012 ; Jack et al., 2015 ; Paton et al., 2009), le constat de cette lacune dans la littérature vient appuyer la nécessité de nous intéresser davantage au contexte français.

Dans ce chapitre, nous nous attachons donc à préciser notre questionnement initial qui était le suivant : comment sont vécues les expériences des pratiques d'accompagnement dans le cadre des établissements de placement au pénal, tant du point de vue des mineurs judiciairisés que du point de vue des professionnels qui les mettent en œuvre ? Ensuite, nous expliquons les choix épistémologiques et méthodologiques opérés en suivant la trame proposée par Creswell (2013) qui a permis d'organiser notre démarche de recherche.

2 Résumé des résultats issus des recherches antérieures

L'examen de la littérature s'est organisé autour des trois niveaux qui guident notre perspective systémique : ainsi, nous avons d'abord décrit le contexte institutionnel et législatif qui cadre les pratiques d'intervention auprès des mineurs judiciairisés en France (i.e., niveau structurel, chapitre 1), avant de porter notre regard sur les études qui se sont intéressées aux expériences des professionnels en contexte d'intervention (i.e., niveau structurel et interpersonnel, chapitre 2). Enfin, nous avons réalisé un examen de la littérature portant sur les expériences des mineurs judiciairisés à propos de leur parcours de vie et de leur implication dans le système de justice (i.e., niveau interpersonnel et intraindividuel de l'expérience, chapitre 3).

L'identification des évolutions législatives a permis de situer la place des établissements « semi-ouverts » que sont les établissements de placement (à l'exception des CEF qui sont des établissements « fermés ») dans le paysage institutionnel contemporain de la prise en charge des mineurs judiciairisés en France. Deux constats principaux se dessinent au niveau contextuel. Le premier constat est celui d'une accentuation récente de la logique pénale dans l'évolution législative et institutionnelle de la

prise en charge de la délinquance juvénile en France (Bailleau & Milburn, 2011; Sallée, 2012). Soutenue par des discours sécuritaires, cette orientation législative a conduit à une « pénalisation » des parcours des mineurs ayant pour la plupart connu une prise en charge civile et en milieu ouvert dans un premier temps (Bailleau, 2011a; Milburn, 2009; Mucchielli, 2010). Le second constat concerne une forme d'ambivalence des politiques publiques envers la question de l'enfermement, spécifiquement dans le cas des mineurs auteurs d'infraction. En effet, la France a connu un développement important des structures dites « alternatives à l'incarcération » que sont les Centres éducatifs fermés (CEF), alors même qu'il existe paradoxalement un regain d'intérêt pour les prises en charge des auteurs d'infraction (majeurs et mineurs) en milieu ouvert (i.e., mesures probatoires). Les établissements de placement (i.e., EPEI, CER, CEF) apparaissent finalement comme des objets flous et mouvants au sein desquels les pratiques professionnelles s'organisent suivant une grande variabilité en raison, entre autres, du faible degré de prescription du travail (Leplat & Hoc, 1983). Aucune recherche n'a décrit à ce jour la manière dont se construisent les accompagnements des mineurs judiciairisés sur le terrain de ces établissements, ni la manière dont sont vécues ces interventions par les mineurs. L'évolution permanente du contexte législatif et institutionnel complexifie le positionnement des professionnels psycho-socio-éducatifs. Les modifications des politiques et des modalités de prise en charge conduisent à des nécessaires aménagements dans les manières de concevoir et de mettre en œuvre les interventions (chapitre 1). Par ailleurs, les études portant sur les interactions entre contexte d'intervention et expériences des professionnels ont souligné les influences réciproques du contexte et du vécu associé au travail. En effet, les résultats issus de la ScR convergent vers une interaction dynamique entre représentations des professionnels, contextes d'intervention, et manières d'interagir et d'intervenir (chapitre 2). Ces interactions réciproques peuvent être favorables à l'accompagnement à la désistance mais également agir en frein à la relation (Haqanee et al., 2015; Sasso et al., 2018; Sibisi & Warri, 2020). Les études ont examiné des contextes relativement variés, allant du milieu pénitentiaire à la probation et au milieu résidentiel, même si ce dernier contexte demeure largement sous-étudié. Or, les environnements décrits, et notamment le milieu carcéral, participait à un vécu de menace (Ricciardelli & Gazso, 2013), de méfiance vis-à-vis des personnes judiciairisées (Sasso et al., 2018), ou de mal-être au travail (Sibisi & Warri, 2020). Par ailleurs, les différents rôles des professionnels socio-éducatifs et judiciaires, chargés à la fois de la surveillance du respect des mesures pénales et d'un rôle de soutien à la réhabilitation et à la désistance, entraînaient chez certains intervenants une difficulté à se positionner au sein de l'institution et vis-à-vis des mineurs judiciairisés (Bickle, 2022 ; Ellis & Curtis, 2021; Haqanee et al., 2015; Umamaheswar, 2013). Ce phénomène a pu être décrit par l'existence d'un « conflit de rôles » (Hepburn & Albonetti, 1980; Klofas & Toch, 1982). Les résultats montrent que les professionnels qui

interviennent auprès des mineurs judiciairisés et dont les points de vue sont les plus largement étudiés sont des personnels pénitentiaires et de probation, une seule étude (Ellis & Curtis, 2021) s'étant intéressée aux points de vue des intervenants socio-éducatifs en milieu résidentiel.

Enfin, le constat d'un faible degré de prescription des pratiques nous conduit à nous appuyer sur un cadre paradigmatique plus large afin d'examiner les questions de recherche liées aux interventions : le paradigme de la désistance (Maruna & Farrall, 2004; McNeill, 2006, 2015) nous semble pertinent dans la mesure où il permet de porter un regard systémique sur les manières dont sont conçues les interventions et les manières dont elles sont vécues par les professionnels et les personnes judiciairisées. En effet, l'examen exploratoire de la littérature internationale, effectué dans le cadre de du chapitre 2, ainsi que la conduite d'une revue systématique de la littérature à propos de l'expérience des mineurs judiciairisés (chapitre 3) ont permis de dresser quelques premières conclusions à propos des caractéristiques et des résultats des travaux inclus. Ces études prennent appui sur une diversité de cadres théoriques, principalement issus de la sociologie et de la psychologie. La revue systématique de la littérature (chapitre 3) a permis de souligner la diversité des vécus associés aux parcours judiciaires des mineurs. Or, aucune étude ne s'est intéressée aux expériences des mineurs en situation de placement pénal en France. L'examen de la littérature scientifique illustre donc la nécessité de décrire et d'expliquer les processus de changement dans le cadre d'une compréhension des processus de désistance chez les mineurs placés. Pour cela, il apparaît pertinent de réaliser une étude exploratoire et compréhensive ancrée dans le contexte pénal et social français, et notamment auprès des intervenants psycho-socio-éducatifs et des mineurs judiciairisés, dont les expériences restent méconnues. La thématique de recherche étant fortement ancrée dans le contexte institutionnel qui prescrit les pratiques professionnelles, il apparaît indispensable de réaliser un travail de recherche empirique au niveau local. S'intéresser de plus près aux contextes intermédiaires entre la détention et le milieu ouvert dans lesquels les professionnels et les personnes judiciairisées se rencontrent permettrait de connaître les spécificités liées aux expériences des différents acteurs et aux manières dont sont conçues et vécues les pratiques d'intervention.

3 Objectif général de la thèse

Notre regard s'appuie sur une psychocriminologie clinique intégrative qui développe une approche systémique des problèmes en n'isolant jamais les dynamiques des personnes accompagnées (i.e., les mineurs judiciairisés) des dynamiques des accompagnements et des contextes institutionnels, politiques et culturels (Binswanger, 2016; Erikson, 1968, 1978; McNeill, 2006; Petitmengin, 2007). La trajectoire et le devenir des mineurs judiciairisés constituent les points centraux de cette perspective. Notre recherche vise une meilleure compréhension des processus de changement chez les mineurs

judiciarisés en situation de placement pénal. À partir de la considération du point de vue des adolescents, conjuguée à une prise en compte des expériences des professionnels, l'objectif général de la thèse était d'identifier les dimensions qui permettent aux mineurs de donner une signification à la mesure de placement pénal au regard de leur parcours antérieur et de l'avenir qu'ils projettent.

4 Questions de recherche

En lien avec l'objectif général de la thèse, nos questions de recherche étaient les suivantes :

- 1) Comment les professionnels de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), qui travaillaient initialement sous mandat pénal et civil mais dont le mandat pénal occupe aujourd'hui une place largement prépondérante, s'accommodent dans leurs pratiques du double statut des mineurs auteurs d'infraction et vulnérables (i.e., enfance délinquante et enfance en danger) ? Quelles sont les tensions et paradoxes qui traversent leurs pratiques professionnelles et leur positionnement dans la prise en charge des mineurs ? Comment ces tensions sont-elles dépassées ou se cristallisent-elles ?
- 2) Comment le contexte de placement au pénal au sein des établissements de la PJJ et du Secteur associatif habilité (SAH) est-il perçu par les principaux acteurs, à savoir les professionnels et les mineurs judiciarisés ? Qu'est ce qui caractérise cet environnement dans l'expérience subjective des mineurs ? Quelles sont les pratiques professionnelles mises en œuvre et comment sont-elles perçues par les professionnels et les mineurs judiciarisés ?
- 3) Quelles sont les significations attribuées à l'expérience d'un placement pénal pour et par les mineurs placés au sein des établissements de la PJJ et du SAH ? Quels liens établissent-ils entre la période de placement, leur vie passée, et leurs projections pour l'avenir ? Quels sont les effets vécus du placement sur différentes sphères de leur vie (e.g., interactions avec la famille et les pairs, scolarité et vie professionnelle, santé, parcours judiciaire et institutionnel) ?

Considérant que les professionnels et les mineurs sont en interaction permanente dans le cadre du placement pénal, et que ces interactions sont façonnées par le contexte institutionnel dans lequel ils évoluent, la perspective systémique adoptée dans la recherche nous paraissait indispensable afin de prendre en compte les expériences des deux groupes d'acteurs. En effet, cette perspective permettait de saisir les enjeux qui entourent les dynamiques relationnelles entre les professionnels et les mineurs placés, dans l'objectif principal d'une compréhension de la situation et du devenir des adolescents.

L'objectif de notre première étude était donc de chercher à décrire les pratiques en les mettant en lien avec les aménagements entre cadre prescrit de prise en charge et expérience des pratiques selon les professionnels qui les mettent en œuvre. La perspective de recherche consiste à saisir les manières

dont les professionnels se représentent leurs pratiques, et d'identifier les conceptions qui sous-tendent leurs actions.

L'objectif de notre seconde étude était d'examiner les points de vue des mineurs en situation de placement pénal au sein de différents établissements à propos de la situation judiciaire qu'ils vivent et de la manière dont elle s'inscrit dans leur parcours de vie plus global.

Dans la discussion générale, la mise en tension des points de vue des professionnels et des mineurs placés avait pour objectif d'identifier les éventuelles pistes d'action pour le développement de pratiques favorisant la prise en compte des besoins fondamentaux des adolescents.

5 Épistémologie et méthodologie de recherche

Creswell (2013) rapporte trois questions fondamentales qui permettent d'opérer les choix méthodologiques en recherche. Pour lui, il convient de s'interroger sur (1) la manière dont est conçue la nature de la réalité, (2) sur ce qui est considéré comme une connaissance et enfin, (3) sur le processus et le langage de la recherche. Ces trois dimensions font donc l'objet des sous-sections qui suivent.

5.1 L'enquête qualitative de terrain

Dans l'objectif de décrire les pratiques d'intervention selon le point de vue des professionnels d'une part, et de comprendre l'expérience du placement pénal pour les mineurs judiciairisés d'autre part, nous avons choisi d'adopter une méthodologie de recherche qualitative basée sur une approche phénoménologique. L'enquête qualitative de terrain se caractérise par le contact direct et personnel du chercheur avec les différents acteurs de la recherche (e.g., décisionnaires, représentants institutionnels, participants), principalement par des entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux « naturels » où le phénomène étudié prend place et dans lequel les acteurs évoluent (Paillé & Mucchielli, 2021).

La complémentarité entre recherches quantitatives et recherches qualitatives est un atout considérable pour la compréhension des phénomènes sociaux. Tandis que les recherches quantitatives visent à expliquer les relations causales entre des faits objectivés à partir d'un ensemble de lois et théories qui permettent d'organiser ces faits en des variables mesurables, les méthodologies de recherche qualitative permettent d'explorer et de comprendre le sens de phénomènes peu connus par les chercheurs sur le plan empirique (N. King et al., 2019). Ainsi, les méthodologies qualitatives permettent d'identifier des significations possibles d'un phénomène en contexte, par une mise en relation de l'activité d'interprétation du participant avec celle du chercheur et ce dans une mesure plus ou moins importante en fonction des fondements épistémologiques (N. King et al., 2019; Paillé &

Mucchielli, 2021). Adopter une démarche de recherche qualitative nous permet donc d'appréhender la question des pratiques selon le regard des professionnels ainsi que celle des expériences du placement pénal vécu par les adolescents à partir des interprétations qui leurs sont propres. Toutefois, il existe une grande diversité d'épistémologies qui fondent les approches qualitatives et qui n'impliquent pas les mêmes choix de procédés et de méthodes. Afin de situer la démarche de recherche et les méthodologies adoptées, nous décrivons ci-dessous les postulats épistémologiques qui fondent ce travail.

5.2 Un réalisme critique

La question du positionnement ontologique est un point crucial pour saisir le processus de recherche qualitative (Willig, 2017). En effet, l'ontologie qui sous-tend la recherche permet de comprendre le rapport qu'entretient le chercheur à la « réalité » du monde ainsi qu'à ce qui constitue la production des connaissances scientifiques valides (Creswell, 2013; Creswell & Poth, 2018).

Classiquement, les positionnements ontologiques sont décrits sur un continuum entre un positionnement réaliste d'un côté et un positionnement relativiste de l'autre (Willig, 2017). Les études quantitatives reposent en majorité sur des ontologies réalistes tandis que les études qualitatives reposent davantage sur un réalisme critique ou un relativisme (N. King et al., 2019). Une ontologie réaliste sous-entend qu'il existe une réalité du monde extérieure à l'expérience et à la connaissance humaines. Le réalisme suppose que ce réel est indépendant de l'expérience dans le sens où il n'obéit ni à nos croyances, ni à nos volontés. Une ontologie relativiste, *a contrario*, se base sur l'idée selon laquelle le monde n'est pas le même pour tous. Le relativisme met ainsi l'accent sur la diversité des interprétations qu'opèrent les individus à partir de l'expérience qui leur est propre (Willig, 2017). En ce sens, le présent travail est ancré dans un réalisme critique. Suivant cette perspective ontologique, le comportement et l'expérience sont générés par des structures sous-jacentes à la condition humaine (e.g., structures biologiques, économiques ou sociales), conservant ainsi un élément caractéristique du réalisme ontologique. Néanmoins, tout en reconnaissant la « réalité » de certains mécanismes et des structures, le réalisme critique ne postule pas un déterminisme « rigide ». Dans cette optique, les individus peuvent modifier leur parcours de vie par une perspective réflexive sur leur propre existence située dans un certain contexte (N. King et al., 2019).

5.3 Une épistémologie phénoménologique

La question du positionnement épistémologique découle du postulat ontologique qui guide la recherche. Il s'agit de répondre à la question : qu'est ce qui est considéré comme une connaissance et comment ces connaissances sont-elles élaborées ? Il existe une grande diversité d'épistémologies

qui peuvent guider un chercheur dans ses choix, qu'il s'agisse de recherche quantitative, qualitative, ou mixte (Creswell & Poth, 2018). En matière de recherche qualitative, Willig (2008) classe les épistémologies entre un relativisme radical et un réalisme naïf. D'un côté, le relativisme épistémologique conçoit que l'expérience en tant que telle n'existe pas, qu'elle est le résultat d'une construction à partir d'un système de discours qui la précède. Dans cette perspective, l'objectif de la recherche est de mettre en exergue les manières dont les discours et les visions du monde influencent les expériences vécues par les individus situés dans des contextes particuliers. D'un autre côté, le postulat réaliste affirme que le but de la recherche est de dévoiler les informations à propos du monde et les structures qui l'organisent telles qu'elles existeraient *a priori* (Willig, 2008).

Ce travail s'appuie sur une épistémologie phénoménologique, située à mi-chemin entre ces deux pôles réaliste et relativiste. Notre approche est principalement fondée sur les travaux à propos des liens entre phénoménologie et psychologie (Binswanger, 2016) et de la proposition d'articulation conceptuelle entre expérience vécue et représentation sociale proposée par Jodelet (2006). À partir des écrits de Husserl et de Heidegger en phénoménologie, les deux auteurs ont souligné la nécessité et la validité du développement de la connaissance à partir du monde « pré-scientifique », c'est-à-dire à partir de l'expérience « naïve » du monde. Binswanger souligne que ce processus de recherche scientifique présuppose d'accorder une légitimité à l'image du monde pré-scientifique. Notre positionnement épistémologique émane de ces travaux : ainsi, nous admettons que bien que l'expérience soit toujours le fruit d'une interprétation, sans cesse renouvelée, du monde qui nous entoure, et qu'en ce sens elle est construite et dynamique, cette expérience apparaît malgré tout comme « réelle » pour l'individu qui la vit. Méthodologiquement, nous admettons donc qu'il est possible de produire de la connaissance à partir de ce qui est vécu par l'individu, c'est-à-dire à partir de son expérience subjective (Creswell & Poth, 2018). Dans cette approche, la subjectivité constitue une ressource, et non un biais, pour le processus de recherche. C'est par l'action du chercheur qui coconstruit les significations avec les participants qu'il est possible de donner un sens articulé et épistémologiquement situé aux données produites dans le contexte de la recherche (Eatough & Smith, 2017; Moustakas, 1994).

5.4 Approche du terrain et observations

5.4.1 Premières rencontres

Dans un premier temps, nous avons abordé le terrain de recherche de manière plus globale qu'à partir des trois types d'établissements d'intérêt (i.e., EPEI, CER, CEF). Dans le cadre de la démarche d'autorisation d'accès au terrain à la Cellule recherche de la PJJ, nous avons fait la demande de pouvoir rencontrer à la fois des professionnels du milieu ouvert et des établissements de placement, afin de

ne pas restreindre de manière trop hâtive notre perspective malgré notre sensibilité pour la question des environnements de placement résidentiel. Il s'agissait également de mieux saisir le contexte institutionnel de la PJJ. Nous avons donc rencontré séparément deux chefs de service de milieu ouvert (STEMO) de la PJJ. Ces échanges ont permis de mieux comprendre les distinctions entre le milieu ouvert et le milieu du placement au sein de la PJJ ainsi que leurs rôles respectifs dans la prise en charge des mineurs au pénal. Ces rencontres ont également permis de saisir la dynamique des parcours des mineurs placés, de questionner des éléments de langage spécifiques à l'institution, et de recenser le point de vue des deux chefs de service sur les problématiques rencontrées sur le terrain. Nous avons retenu de ces deux rencontres que les STEMO suivaient des mineurs faisant principalement l'objet de mesures de réparation et d'alternatives aux poursuites décidées par le parquet, sans intervention du juge des enfants, contrairement aux mineurs placés au sein des établissements. Ces mesures sont mises en œuvre par les associations habilités et/ou les STEMO. La grande majorité des mineurs réside donc au domicile parental durant le temps de la mesure.

Ces rencontres ont également permis de consolider le choix initial qui était de cibler les EPEI, CER, et CEF au regard des questions de recherche. En effet, nous avons constaté que les logiques de fonctionnement du milieu ouvert, notamment en matière de périodicité et des caractéristiques des rencontres entre les mineurs et les professionnels, étaient clairement distinctes de celles des établissements de placement dont l'intensité quotidienne de la présence des professionnels auprès des mineurs apparaissait comme une dimension singulière.

5.4.2 Mise en place de la collaboration avec les établissements et observations

Dans un second temps, nous avons contacté cinq établissements de placement pénal (deux CEF, deux CER, et un EPEI). Trois directeurs d'établissement ont accepté de nous rencontrer pour une première présentation de la recherche (un CER, un CEF, et un EPEI). Suite à ces rencontres, et à la mise en place d'une convention de collaboration dans le cadre de la recherche, nous avons décidé d'un commun accord de réaliser une présentation de notre démarche aux équipes, par mail et lors d'une réunion prévue à cet effet lorsque cela était possible (au CEF et à l'EPEI). En effet, les mesures sanitaires en vigueur au moment de la recherche (dans les trois établissements) ainsi que des contraintes internes aux établissements (dans le cas du CER) ont demandé des adaptations permanentes quant à l'accès au terrain. Nous avons ensuite pu mettre en place des temps d'observation pendant des journées de fonctionnement habituel des trois établissements. Ces observations non-participantes au sein des trois établissements ont été réparties comme suit :

- CEF : trois jours de présence en avril 2021 (16h),

- EPEI : un jour de présence en juin 2021 puis trois jours en janvier et février 2022 (16h)
- CER : un jour de présence en avril 2022 (10h).

Ces temps d'observation ont permis de collecter des notes de terrain qui constituent une source de données complémentaires aux informations recueillies lors des premières rencontres avec la responsable de la cellule recherche de la PJJ (qui a fourni l'accord préalable à la réalisation de la recherche), auprès des chefs de service de milieu ouvert et des établissements impliqués. À la suite de ces étapes, nos questions de recherche initiales ont été déclinées en objectifs plus précis qui sont décrits dans les chapitres relatifs à l'étude 1 (chapitre 5) et l'étude 2 (chapitre 6).

5.4.3 Appréhender les points de vue des acteurs : le choix des entretiens

Le choix de la méthode de collecte des données est en lien étroit avec l'approche du terrain et la méthodologie qualitative adoptée. Afin de permettre aux individus de raconter de manière détaillée et précise la manière dont se concrétise pour eux l'expérience des pratiques professionnelles d'une part, et la manière dont est vécue l'expérience du placement d'autre part, l'entretien se présente comme un choix opportun de méthode de collecte. En effet, les entretiens permettent de répondre à des questions de recherche qui visent à comprendre les significations et les expériences de groupes de personnes en particulier à partir de leurs propres perceptions (N. King et al., 2019). Le caractère semi-directif de l'entretien constitue un outil qui permet de saisir les interprétations qu'attribuent les personnes à leur vécu, en adoptant une posture compréhensive et ouverte à la perspective du participant (N. King et al., 2019). L'organisation flexible des questions, dont l'ordre n'est pas figé, ainsi que leur formulation ouverte permet de s'adapter au contenu que le participant apporte à l'entretien et suppose le respect de ce point de vue. L'activité de recherche par entretien implique une sensibilité théorique du chercheur : même si ce-dernier met à distance ses *a priori* théoriques ce qui lui permet d'être pleinement à l'écoute du participant, sa sensibilité théorique pour les questions relatives à la désistance et à plus globalement la psychologie de l'adolescent (du point de vue clinique et développemental) constitue nécessairement une empreinte sur la manière de concevoir l'entretien et d'organiser les relances.

Dans le cadre de l'étude 1, le guide d'entretien a été conçu en deux parties. Une première partie devait permettre d'aborder des éléments descriptifs et contextuels de la pratique professionnelle des participants. Ensuite, nous questionnions les participants sur leur vision du mineur placé au pénal. Nous avons choisi d'examiner les conceptions des participants à propos des jeunes placés en partant du registre judiciaire d'un côté et de la protection de l'enfance de l'autre en référence au double mandat pénal et civil de la PJJ. Pour aborder cette dimension, nous avons donc fait le choix de formuler

une première question à partir de la qualification judiciaire d'« auteur d'infraction » afin de comprendre comment cette notion résonnait ou non avec les représentations qu'avaient les participants des mineurs judiciairisés. Ensuite, et dans le même objectif, nous proposons une lecture alternative en introduisant la notion de « mineur vulnérable ». La seconde partie de l'entretien concernait des éléments plus spécifiques à propos des besoins identifiés chez les jeunes par les professionnels et la manière dont les mineurs participent à leur parcours de placement. L'intégralité du guide d'entretien de l'étude 1 est disponible en annexe 4.

Dans le cadre de l'étude 2, le guide d'entretien semi-directif a été développé en prenant en compte la nécessité d'adopter une posture phénoménologique. Les questions prévues étaient formulées de manière résolument ouverte et servaient uniquement à permettre au participant de verbaliser et d'élaborer à propos de sa propre expérience du phénomène étudié, en l'occurrence le placement pénal en établissement de la PJJ ou du SAH. L'intégralité du guide d'entretien de l'étude 2 est disponible en annexe 5.

5.5 Stratégies d'analyse

5.5.1 Étude 1 : l'analyse thématique réflexive (ATR)

Il existe des multiples formes et usages de l'analyse thématique. Braun et Clarke (2006, 2019, 2021, 2022) situent les différences entre les trois méthodes les plus fréquemment désignées par « analyse thématique » dans les travaux en psychologie à partir de leurs fondements épistémologiques et procédés distincts. L'analyse thématique par « *coding reliability* » correspond à une vision post-positiviste de la recherche qualitative (Boyatzis, 1998). Conformément au fondement post-positiviste, la subjectivité du chercheur constitue un élément à contrôler, puisqu'il s'agit d'un biais dans la production d'une connaissance la plus objective possible. Braun et Clarke (2022) expliquent qu'il s'agit dans cette optique de « « contrôler la subjectivité » des chercheurs, la fiabilité et la reproductibilité des mesures et la production de connaissances aussi objectives que possible » (Braun & Clarke, 2022, p. 6, [traduction libre]). L'analyse thématique par « *codebook* » correspond à une utilisation d'un *codebook* ou d'un *coding frame*, tout en étant ancrée dans des philosophies de la recherche qualitative (e.g., interprétativisme, relativisme, réalisme critique). L'analyse thématique dite « réflexive » (ou ATR) est ancrée dans des épistémologies de recherche résolument qualitatives qui incluent un objectif de compréhension (« *verstehen* ») et qui cherchent à saisir les sens complexes, au-delà de relations linéaires causales (Braun & Clarke, 2022). L'ATR a été retenue car elle permet d'identifier des schémas de significations partagées au sein d'un groupe de participants. De plus, l'ATR accorde une place majeure aux dimensions contextuelles et interprétatives dans le cadre de l'analyse, ce qui rejoint notre posture systémique et phénoménologique. La thématisation permet d'organiser et d'explicitier les

significations autour de concepts centraux (Braun & Clarke, 2006). Il existe différentes conceptualisations de ce qu'est un thème dans le cadre de la recherche qualitative. Il s'agit ici de considérer un thème comme un véritable résultat (« *output* ») de l'analyse. Le thème n'existe pas *a priori* de l'analyse. Il est multidimensionnel et révèle des significations communes à des données, autour d'un concept central. Ces données peuvent initialement être lues comme étant éloignées sur le plan du sens qu'elles revêtent. En effet, le sens « apparent » (par opposition à latent) de deux extraits du discours peut paraître éloigné de prime abord pour le lecteur. Dans ce cas, c'est le travail de recherche qui mène à « découvrir » les articulations de sens entre les propos des participants, au regard des questions posées. C'est donc le travail d'analyse du chercheur qui permet d'articuler les significations attribuées aux événements par les participants, dans l'optique de répondre aux objectifs de la recherche. Un thème est une histoire articulée, ancrée dans les données, et empreinte de la réflexivité de la personne qui mène l'analyse (Braun & Clarke, 2019a). L'ATR apparaît donc comme une méthode opportune d'analyse des données au vu de l'objectif principal de l'étude 1 qui était de saisir les manières dont les professionnels se représentent leurs pratiques, et d'identifier les conceptions qui sous-tendent leurs actions.

5.5.2 Étude 2 : l'analyse phénoménologique interprétative (IPA)

Les approches phénoménologiques ont connu un développement non négligeable dans la recherche en sciences humaines et sociales depuis les années 1970 (Moustakas, 1994). La phénoménologie désigne à la fois un postulat épistémologique, un cadre méthodologique, et des méthodes d'analyses. Les deux méthodes d'analyse les plus répandues sont l'analyse phénoménologique descriptive (Giorgi & Giorgi, 2003) et l'analyse phénoménologique interprétative (ou IPA) (Eatough & Smith, 2017; Smith et al., 2021). Malgré une histoire philosophique commune, les deux méthodes présentent des différences notables en termes d'objet de recherche, d'objectifs et de place accordée à la théorie (Matua & Van Der Wal, 2015).

La version descriptive de l'analyse phénoménologique repose sur la phénoménologie de Husserl et accorde une place majeure à la description détaillée et extensive du phénomène étudié. Cela signifie une mise à distance en tant que chercheur de ses propres préconceptions, mise à distance permise par la réduction phénoménologique (ou « *Epoché* »). De cette manière, l'analyse phénoménologique descriptive doit permettre de capturer et de dévoiler ce qui constitue l'essence de l'expérience (Matua & Van Der Wal, 2015).

L'IPA accorde une place plus importante à l'activité d'interprétation indispensable à la compréhension des expériences vécues par les individus. Elle s'appuie sur la thèse de Heidegger selon laquelle toute description constitue déjà un acte d'interprétation (Matua & Van Der Wal, 2015). Dans le cadre de

l'IPA, les contextes dans lesquels évoluent les individus et dans lesquels les récits d'expérience sont produits constituent un support pour l'interprétation et la compréhension du phénomène. Parallèlement, et contrairement à l'analyse phénoménologique descriptive, les connaissances théoriques préalables sont intégrées dans le processus d'interprétation et guident le chercheur vers une meilleure compréhension. L'IPA vise à identifier le sens d'une expérience, ce qui passe par une interprétation ancrée dans les données, tout en maintenant la possibilité d'élargir les interprétations au-delà de ce qui est amené par le participant par une action d'interprétation du chercheur et à l'aide des concepts issus du champ disciplinaire.

Dans cette approche, l'activité interprétative repose sur une double herméneutique (Eatough & Smith, 2017; Smith et al., 2021). Une herméneutique empathique, qui tente de se rapprocher du processus de la construction du sens à partir de la position du participant et d'adopter le point de vue situé du participant, et une herméneutique critique, qui vise à identifier d'autres sens que ceux donnés de manière manifeste par le participant.

L'IPA adopte une perspective idiographique qui considère que l'étude phénoménologique de l'expérience subjective, vécue et située dans un contexte défini, contribue à l'élaboration des connaissances. Elle « donne une voix » aux individus qui vivent l'expérience en accordant une place active au participant (Eatough & Smith, 2017). Ainsi, inclure dans le cadre de la recherche les perspectives de personnes qui sont encore parfois peu représentées car difficilement atteignables, telles que le sont les mineurs judiciairisés, possède un intérêt majeur dans le cadre de l'IPA.

5.5.3 L'implication du chercheur : l'engagement dans une double réflexivité

S'appuyer sur des données de recherche qualitatives n'écarte pas la possibilité d'une lecture critique des interprétations construites par les individus à propos de leurs expériences ou à propos de l'influence du chercheur sur les analyses produites. D'une part, dans la perspective de l'ontologie réaliste critique adoptée, la subjectivité du chercheur est considérée comme une composante du contexte, autant que celle du participant. D'autre part, l'analyse critique de la relation intervieweur-interviewé, et l'accent mis sur la double herméneutique est présente en IPA mais sous-tend également l'ATR (i.e., par l'action de « création » de sens par le chercheur). Ainsi, il nous paraît indispensable de s'engager dans une réflexivité à la fois personnelle et épistémologique (Willig, 2008). La réflexivité personnelle comprend une réflexion sur la manière dont la situation, voire la position du chercheur influence le processus de recherche. L'objectif de la réflexivité personnelle est d'éclairer le lecteur sur la manière dont certaines interprétations et compréhensions des données ont été développées. L'engagement dans une réflexivité épistémologique permet d'appréhender la manière dont la construction du protocole influence les résultats produits. Il s'agit d'entrevoir quelles autres méthodes

d'enquête auraient pu être mobilisées et dans quelle mesure ces choix auraient produit des résultats différents. Nous consacrerons une section à ces deux formes de réflexivité dans la partie « discussion ». Les notes de terrain et le journal de bord ont été un support de cette réflexivité tout au long de la recherche. Dans l'ATR, le rôle du chercheur est au cœur du processus de production de la connaissance (Braun & Clarke, 2019a). C'est pour cette raison que nous avons souhaité décrire les postulats philosophiques qui fondent notre démarche. La réflexivité implique également de s'interroger continuellement sur les interprétations produites au cours du processus de codage et d'analyse. Pour cela nous avons pleinement intégré les deux co-directeurs de thèse dans le processus de recherche, et notamment dans la phase des analyses. L'implication de plusieurs chercheurs peut contribuer à la réflexivité du chercheur principal par la démarche collaborative, dans l'objectif de développer une lecture riche et nuancée des données (Braun & Clarke, 2019a).

Concernant les éléments de réflexivité personnelle, notre situation était celle d'une psychologue clinicienne, doctorante, engagée dans un processus de recherche dans un contexte pénal. Les établissements possédaient des restrictions de circulation plus ou moins fortes, mais globalement les accès aux différents espaces n'étaient possibles qu'en possession de clés spécifiques. Les équipes étaient principalement constitués d'éducateurs de la PJJ ou d'éducateurs spécialisés, voire de moniteurs-éducateurs. Nos premiers interlocuteurs étaient les chefs de service. Notre objectif était de pouvoir nous immerger le plus possible dans notre terrain d'enquête afin de produire des analyses riches et contextualisées. Or, les recherches de terrain sont relativement peu fréquentes au sein des établissements de la PJJ, d'autant plus lorsqu'elles nécessitent une présence soutenue du chercheur. L'objet de recherche impliquait un accès à la situation pénale des mineurs ainsi qu'au fonctionnement interne officiel et officieux des établissements, ce qui augmentait le degré de sensibilité de la recherche. Les phases de présentation de notre démarche ont donc été primordiales pour la création d'un lien de confiance, tant avec les équipes qu'avec les mineurs. Les rapports de pouvoir s'exercent de manière tout à fait particulière dans ce contexte judiciaire, et il nous a semblé pertinent d'informer les deux groupes de participants que nous allions nous intéresser à leurs points de vue respectifs mais dans des temps séparés. Tandis que les professionnels accueillaient cette information avec enthousiasme, et que des temps d'entretien spécifiques ont été organisés sur leur temps de travail par les chefs de service, le lien de confiance a été plus difficile à établir avec les jeunes. Le formalisme de la recherche, ainsi que la crainte des conséquences possibles de l'enregistrement audio sur la situation judiciaire et éducative des adolescents ont été des obstacles à dépasser.

Malgré notre position relativement externe à l'univers des établissements de placement de la PJJ, les journées de présence ont permis de partager des activités (notamment sportives) et la vie quotidienne (i.e., repas) au sein des établissements. Nous avons eu de multiples occasions d'échanger de manière

informelle et riche avec les différents acteurs. Le temps passé au sein des établissements, par l'observation de l'espace parfois interstitiel du quotidien, a permis, nous semble-t-il, de favoriser l'accès à la subjectivité des professionnels et des mineurs judiciairisés.

Chapitre 5 : Le regard des professionnels psycho-socio-éducatifs sur les mineurs auteurs d'infraction (Étude 1)⁵

1 Rappel des résultats issus de la littérature

En France, le travail éducatif auprès des mineurs judiciairisés repose et évolue en fonction des contextes législatifs (chapitre 1). Les professionnels de la PJJ et du Secteur associatif habilité (SAH) travaillent sous mandat judiciaire et répondent aux demandes des magistrats en charge des dossiers des mineurs. Or, le nouveau Code de justice pénale des mineurs (CJPM) est entré en vigueur le 30 septembre 2021. Jusqu'à cette date, c'était l'ordonnance du 2 février 1945 qui organisait les règles de fond et procédurales relatives aux mineurs auteurs d'infraction. Le CJPM a introduit deux types de mesures éducatives post-sentencielles : l'avertissement judiciaire, en réponse aux infractions les moins sévères, et la mesure éducative judiciaire (ou MEJ) (chapitre 1). Cette dernière « vise la protection du mineur, son assistance, son éducation, son insertion et son accès aux soins » (Art. L112-1, CJPM). Si le mineur est à l'origine de faits de contravention de cinquième classe, d'un délit, ou d'un crime, cette mesure éducative judiciaire peut-être adossée à une peine (Art. L111-3, CJPM).

La présente étude se déroule plus spécifiquement dans le contexte des services de PJJ et du SAH qui sont chargés de mettre en œuvre les modules de placement pénal (EPEI avec les Unités éducatives d'hébergement collectif ou UEHC et d'hébergement diversifié ou UEHD, CER) et les alternatives à l'incarcération (CEF). La mesure de placement constitue un module de la MEJ (chapitre 1). Depuis plusieurs années, et malgré la reconnaissance des problématiques civiles en matière de délinquance juvénile, on assiste à une « pénalisation » des parcours des mineurs auteurs d'infraction (Bailleau & Milburn, 2011; Mucchielli, 2010; Sallée, 2012). Parallèlement, le développement, depuis 2002, des structures dites « alternatives à l'incarcération » que sont les Centres éducatifs fermés (CEF) illustre un certain durcissement de la réponse pénale en direction des mineurs, ces centres possédant les caractères des établissements privatifs de liberté (Troendlé & Amiel, 2018). Au vu de l'évolution du contexte socio-politique qui concerne l'intervention auprès des mineurs judiciairisés, il nous semble nécessaire d'interroger la manière dont sont appréhendées les accompagnements psycho-socio-éducatifs dans le champ de la justice pénale. À cette fin, nous avons développé une analyse thématique réflexive (Braun & Clarke, 2006, 2022) d'entretiens semi-directifs réalisés auprès de 24 professionnels qui travaillent au sein des établissements de placement de la PJJ et du SAH.

⁵ La présente étude a été formalisée dans le cadre d'un article soumis à une revue scientifique.

En nous appuyant sur le paradigme de la désistance (Maruna & Farrall, 2004; Maruna & Mann, 2019; McNeill, 2006) l'examen de la littérature a permis de soulever les interactions entre contextes d'intervention, pratiques professionnelles, et expériences vécues de ces pratiques par les intervenants et les personnes judiciairisées (chapitres 2 et 3). Les résultats relatifs à l'expérience des professionnels et décrits dans le chapitre 2 permettent de dresser plusieurs constats que nous résumons ici.

Premièrement, les résultats de la ScR confirment notre premier constat d'une sous-représentation du contexte de la justice pénale des mineurs en recherche empirique, constat qui avait motivé la réalisation d'une revue de la littérature internationale. Par ailleurs, aucune étude incluse ne s'est déroulée en France, qu'il s'agisse d'une étude portant sur des professionnels intervenant auprès des personnes judiciairisées majeures ou mineures. Les résultats de la ScR vont aussi dans le sens d'un sous-développement des recherches au sein des établissements autres que la détention ou les services de probation, puisqu'une seule étude a porté exclusivement sur le milieu résidentiel de placement (Ellis & Curtis, 2021). La première revue de la littérature à propos du contexte français avait déjà permis de souligner que les travaux portaient particulièrement sur les établissements pénitentiaires pour mineurs (Farcy-Callon, 2020), les quartiers mineurs (Chantraine, 2008) et/ou les établissements alternatifs à l'incarcération que sont les CEF (Farcy-Callon, 2020; Gourmelon et al., 2012), potentiellement au détriment d'autres contextes, comme les services de milieu ouvert ou de placement.

Deuxièmement, parmi les travaux incluant des professionnels qui travaillent auprès de mineurs judiciairisés, seule une petite minorité des études incluait des personnels psycho-éducatifs et/ou des travailleurs sociaux (Ellis & Curtis, 2021; Pasko & Lopez, 2018). La prépondérance des personnels pénitentiaires et de probation en tant que participants à la recherche peut s'expliquer par le manque de diversité des contextes géographiques étudiés. En effet, tandis qu'aux États-Unis et au Canada (qui représentent à eux seuls 58.2% des études incluses) ces services concernent à la fois les majeurs et les mineurs judiciairisés, cela est moins fréquent en Europe. Pour rappel, en France, ce sont les personnels de la PJJ et du SAH qui assurent des missions comparables de suivi dans la communauté (i.e., mesure de suivi en « milieu ouvert ») ou de placement pénal en milieu résidentiel (i.e., dans les EPEI). L'examen des thématiques et des objectifs de recherche des études incluses permet de noter que l'étude des interventions se fait principalement à partir du discours des intervenants relatifs à leurs pratiques. Les résultats montrent que l'étude de l'appropriation des rôles professionnels sont au cœur de la majorité des travaux inclus, tandis que la perception des besoins des personnes judiciairisées demeure un axe sous-étudié.

Parmi les résultats des études qui se sont intéressées à la manière dont les professionnels décrivent leurs rôles auprès des personnes judiciairisées, la mention d'un rôle « soutenant » et de « rôle

modèle » reviennent concomitamment à celui de « conseiller » (Bickle, 2022; Haqanee et al., 2015), notamment parmi les professionnels qui travaillent auprès de mineurs. Constituer une figure d'« autorité » et « discipliner » les mineurs sont également des rôles décrits comme inhérents à leurs fonctions professionnelles (Bickle, 2022; Umamaheswar, 2013). Les résultats d'Ellis et Curtis (2021) illustrent par exemple comment les personnels adoptent un « pouvoir coercitif » pour désamorcer certaines situations d'agressivité et/ou de violence. Ces résultats ne sont pas sans rappeler le développement des prises en charge des mineurs judiciairisés en France décrit dans le chapitre 1. Néanmoins, la poursuite de l'objectif de prévention de la récidive et de réinsertion des mineurs judiciairisés ne paraissent pas formalisés dans une conception partagée de l'action éducative au pénal. Les rôles de soutien, d'autorité, de discipline et de (ré)éducation se trouvent principalement incarnés par la place particulière des éducateurs de la PJJ sur l'échiquier institutionnel : entre professionnels du travail social et agents du Ministère de la Justice, la jonction des postures d'aide et de discipline/rééducation semble inhérente au double ancrage des professions de la justice (Hepburn & Albonetti, 1980; Klofas & Toch, 1982; Sabbe et al., 2021). Or, les résultats de la ScR ont permis de souligner que, parfois, l'environnement judiciaire et carcéral ne permettait pas la pleine mise en place d'une relation d'aide et d'accompagnement à la réhabilitation/réinsertion. Le manque de formation (Haqanee et al., 2015), le poids des mesures sécuritaires en détention (Sasso et al., 2018), ou la confrontation aux violences des mineurs judiciairisés (Sibisi & Warriia, 2020) ont ainsi été mentionnés comme des freins à la posture d'aide et de soutien.

Enfin, les études qui ont examiné les représentations des professionnels à propos des personnes judiciairisées ont intégré des dimensions diverses telles que le genre des auteurs (Galardi & Settersten, 2018), leur âge (Barry et al., 2020), leur origine géographique (Pasko & Lopez, 2018) ou encore la nature des faits commis (Spencer & Ricciardelli, 2017). Néanmoins, les résultats issus de l'étude de ce type de représentations demeurent fortement liés aux contextes culturels et sociaux des pays dans lesquels ils sont produits, limitant les possibilités de transférabilité des résultats.

Les différents apports de la littérature renforcent donc la nécessité de réaliser un travail empirique au niveau local qui permettrait, d'une part, de mieux connaître l'activité, au sens de Leplat et Hoc (1983), des professionnels de la prise en charge des mineurs auteurs d'infraction en France ; et d'autre part, qui permettrait de comprendre les expériences subjectives des professionnels qui accompagnent les mineurs dans un processus de changement. En effet, dans un contexte de faible prescription, les professionnels psycho-socio-éducatifs possèdent un grand degré de liberté et d'autonomie dans la manière de concevoir les accompagnements. Cet aspect est relativement caractéristique du contexte français, en comparaison à d'autres pays où les accompagnements sont davantage construits comme des « programmes » plus ou moins standardisés (i.e., Canada, Angleterre avec des programmes basés

principalement sur le paradigme du « *what works* »). Or, plusieurs travaux ont permis de souligner le pouvoir discrétionnaire que possèdent les professionnels malgré un degré de prescription plus important de leurs tâches (Leplat & Hoc, 1983; Lipsky, 2010; Sabbe et al., 2021). En France, une grande variabilité inter-établissements et inter-régionale est donc susceptible d'exister dans les modalités de prise en charge des adolescents judiciairisés, principalement en raison d'un faible degré de prescription et des possibilités d'exercer un pouvoir de discrétion.

Sur le plan paradigmatique, plusieurs auteurs se sont intéressés aux moyens de réduire/prévenir les comportements infractionnels (Bottoms & McWilliams, 1979; Cullen & Gendreau, 2001; Mair, 2013; McGuire & Priestley, 1995; Raynor & Vanstone, 1994). Le point commun de ces paradigmes est qu'ils servent de cadre de référence pour la mise en place de différentes pratiques de probation et de réhabilitation à travers le monde. Aujourd'hui, deux paradigmes guident principalement les pratiques professionnelles auprès des personnes judiciairisées au niveau international : celui du « *what works* » (Andrews & Bonta, 2014; Cullen & Gendreau, 2001; Mair, 2013; McGuire & Priestley, 1995), et celui de la désistance (Maruna & Farrall, 2004; McNeill, 2006, 2015). Comme nous avons pu le souligner dans le chapitre 2, le paradigme « *what works* » (Cullen & Gendreau, 2001; Mair, 2013; McGuire & Priestley, 1995) avec les interventions basées sur le modèle « Risques, Besoins, Réceptivité » (ou RBR) (Andrews & Bonta, 2014) constitue une première référence dans le domaine des pratiques d'accompagnement des personnes judiciairisées. Dans cette approche, l'accompagnement est conçu à partir d'une logique actuarielle (i.e., l'évaluation à partir d'outils standardisés du risque de récidive) suivi de l'inscription de l'individu dans un programme de prévention de la récidive qui cible certains facteurs cognitivo-comportementaux identifiés comme « criminogènes » (Maruna & Mann, 2019). Dans une autre perspective, le paradigme de la désistance (Maruna & Farrall, 2004; McNeill, 2006, 2015) prend en compte le niveau des expériences subjectives, les caractéristiques structurelles (e.g, réseau social dans lequel est inscrit la personne judiciairisée, type de sanction pénale), et les possibilités d'action des professionnels pour l'accompagnement au changement (dans la perspective d'une réhabilitation basée sur le droits des personnes).

Les différences entre le paradigme du « *what works* » et le paradigme de la désistance résident donc dans la place accordée aux expériences subjectives et au rôle de « sujet » de la personne judiciairisée dans le cadre de l'intervention. Dans le paradigme du « *what works* », la personne est davantage objet de l'intervention que sujet du processus de changement. Dans l'approche de la désistance, l'intérêt se situe davantage sur une compréhension des pratiques et des processus de changement à l'échelle locale à partir d'études contextualisés afin de formuler des préconisations ciblées aux professionnels (Doekhie et al., 2017; Maruna et al., 2006; McCuish et al., 2018; McMahan & Jump, 2018). La seconde différence majeure réside dans l'importance accordée à la notion de « risque » dans le paradigme du

« *what works* », qui entraîne un focus sur la prévention de la récidive pour protéger le corps social. L'intérêt pour les « ressources » et les « facteurs de protection » dans le paradigme de la désistance permet de centrer l'intervention autour de la notion de réhabilitation. Enfin, le paradigme de la désistance met l'accent sur le caractère interpersonnel de l'accompagnement (Burnett & McNeill, 2005). Ainsi, les travaux basés sur la notion de désistance (LeBel et al., 2008; Maruna & Farrall, 2004; McNeill, 2006, 2015) offrent un cadre théorique pertinent pour la compréhension des pratiques professionnelles mises en place auprès des mineurs judiciairisés dans une perspective systémique. Dès lors, et afin de décrire les pratiques professionnelles auprès des mineurs judiciairisés en France, il convient dans un premier temps d'étudier les expériences des professionnels au niveau local, dans une approche exploratoire et compréhensive (Maruna & Farrall, 2004; Maruna & Mann, 2019; McNeill, 2006).

2 Objectifs de l'étude 1

Les deux objectifs principaux de notre étude étaient donc de :

- a. Décrire les pratiques psycho-socio-éducatives mises en œuvre (e.g., agirs, interactions, postures) auprès des mineurs judiciairisés, telles qu'elles sont vécues par les professionnels.
- b. Identifier et analyser sur quelles conceptions et philosophies des mineurs judiciairisés et de l'accompagnement éducatif au pénal repose la prise en charge des mineurs au sein des établissements de placement.

Les objectifs secondaires étaient de :

- c. Identifier les objectifs poursuivis selon le point de vue des professionnels et à travers la mise en œuvre des différentes actions auprès des mineurs.
- d. Identifier les besoins repérés chez les mineurs placés par les professionnels, ainsi que la manière dont ces besoins sont repérés.
- e. Identifier comment se caractérise la participation des mineurs dans le cadre de l'élaboration et de la mise en œuvre de l'accompagnement qui leur est destiné (i.e., À quoi participent-t-ils concrètement ? Comment participent-t-ils ? À quel degré participent-t-ils ?).

Il ne s'agit pas de vérifier la congruence entre les discours et les pratiques réalisées, ni d'une démarche évaluative, mais plutôt de rendre compte de la complexité des pratiques et des conceptions qui les fondent dans un champ psychocriminologique en constante évolution.

3 Méthode

3.1 Recrutement

Au vu de la nature exploratoire et inductive de nos questions de recherche, nous avons opté pour une méthodologie de recherche qualitative. Le comité de la recherche de l'Université Rennes 2 a approuvé le protocole de recherche. Nous avons procédé à un recrutement par réseaux/boule de neige afin d'aboutir à une diversité dans les professions et les expériences professionnelles représentées dans le cadre de l'étude. Le critère d'inclusion principal était de posséder une expérience professionnelle d'au moins deux mois auprès des mineurs placés au sein d'un établissement de la PJJ ou du SAH de type EPEI, CER, ou CEF

Un contact initial a été établi avec quatre établissements : un CER, deux CEF, et un EPEI. Parmi ces établissements, trois ont accepté de collaborer à la recherche, la direction d'un CEF ayant décliné l'invitation à participer. Une première phase d'observations non-participantes a permis de présenter la recherche aux équipes, de se familiariser avec le contexte de l'étude (36h d'observation réparties entre les trois établissements) et de collecter des notes de terrain. Nous avons procédé à un échantillonnage par choix raisonné en invitant directement les professionnels à participer à l'étude lors des phases d'observation. Une invitation par mail été transmise à l'ensemble des équipes par les chefs de service afin de rentrer en contact avec les professionnels qui n'étaient pas présents lors des phases d'observation. Nous avons adressé un formulaire de consentement et une note d'information aux professionnels ayant répondu favorablement à l'invitation, ainsi que des propositions de créneaux horaires pour l'entretien. À partir d'études précédentes (Vasileiou et al., 2018), et de la notion de « pouvoir de l'information » (Malterud et al., 2016) nous avons établi que nous nécessitions un échantillon approximative d'une quinzaine de participants (i.e., en lien avec la spécificité des expériences des professionnels au sein des trois types d'établissements et de leur proximité quotidienne avec les questions de recherche). L'objectif était de maximiser la diversité des points de vue recueillis à travers les entretiens. Nous avons donc porté attention à recruter des participants qui intervenaient auprès de mineurs au sein des trois types d'établissements et dont la diversité des situations professionnelles était relativement importante (e.g., type de contrat, expérience au sein de l'établissement). Une attention était également portée à l'hétérogénéité des facteurs socio-démographiques des participants (e.g., âge, formation initiale, fonction occupée). Un formulaire de consentement pour la participation à l'étude a été transmis aux intervenants qui ont répondu favorablement à l'invitation à participer. Le guide d'entretien individuel a été transmis aux participants au moins deux jours avant la date prévue de l'entretien afin qu'ils puissent se familiariser avec l'objet de l'entretien de recherche.

Finalement, face au taux de participation élevé dans les deux premiers établissements (CEF et EPEI), et afin d'inclure dans des proportions similaires les professionnels du CER qui ont été interviewés à la fin de la période de collecte, nous avons choisi d'interviewer 9 personnes supplémentaires, ce qui a conduit à un échantillon final de 24 participants.

3.2 Description des caractéristiques des participants

Vingt-quatre intervenants travaillant dans 3 établissements ont répondu favorablement à l'invitation à participer à la recherche. Au total, 24 entretiens semi-directifs ont été réalisés. Quinze femmes et 9 hommes constituent notre groupe de participants. Les participants étaient âgés de 24 à 58 ans ($M = 37.79$ ans, $E.T. = 7.87$). Les participants avaient entre 3 mois et 18 années d'expérience au sein de l'établissement dans lequel ils travaillaient au moment de la réalisation des entretiens ($M = 46.92$ mois, $E.T. = 47.29$). Dix-sept participants travaillaient au sein d'un établissement du secteur public (PJJ), et 6 participants au sein d'un établissement du SAH. Parmi les participants, 19 travaillaient à temps plein tandis que 5 travaillaient à temps partiel. Les caractéristiques des participants sont présentées dans le tableau 7.

Tableau 7. Caractéristiques socio-démographiques de l'échantillon.

Caractéristiques		<i>n</i>	%
Genre			
	Hommes	9	37.5
	Femmes	15	62.5
Age			
	24-32	5	20.8
	33-41	11	45.8
	42-50	7	29.2
	51 et +	1	4.2
Établissement			
	EPEI	7	29.2
	CER	7	29.2
	CEF	7	29.2
Profession			
	Chef.fe de service éducatif	2	8.3
	Éducateur.trice PJJ	9	37.5
	Éducateur.trice spécialisé(e)	5	20.8
	Éducateur.trice pédagogique	1	4.2
	Infirmier.ère	1	4.2
	Maîtresse de maison	1	4.2
	Moniteur-éducateur	1	4.2
	Psychologue	4	16.7
Formation			
	Bac +2	6	25
	Bac +3	5	20.8
	Bac + 4	6	25
	Bac + 5	1	4.2
	DNB	3	12.5
	ENPJJ	2	8.3
	VAE		
Expérience (mois)			
	3-12	4	16.7
	13-24	6	25
	25-36	5	20.8
	37-48	1	4.2
	60	5	20.8

	120	2	8.3
	Plus de 120	1	4.2
Institution			
	PJJ	17	70.8
	SAH	7	29.2
Temps de travail			
	Complet	19	79.2
	Partiel	5	20.8
Nombre de références			
	0	7	29.2
	1	2	8.3
	2	3	12.5
	3	2	8.3
	6	2	8.3
	N/A	8	33.3

Note. « CEF » = Centre éducatif fermé ; « CER » = Centre éducatif renforcé ; « DNB » = Diplôme National du Brevet ; « ENPJJ » = École nationale de protection judiciaire de la jeunesse ; « EPEI » = Établissement de placement éducatif et d'insertion ; « VAE » = Validation des acquis de l'expérience ; « SAH » = Secteur associatif habilité ; « N/A » = Non applicable. « Nombre de références » = Nombre de mineurs que le professionnel accompagne en tant que référent.

3.3 Guide d'entretien

L'étude a été présentée aux participants comme portant sur les « vécus des professionnels et des jeunes en institution de la Protection judiciaire de la jeunesse ». Nous avons élaboré le guide d'entretien semi-directif qui a ensuite été revu et adapté après les commentaires des deux co-directeurs de thèse. Le guide d'entretien était organisé en deux parties (annexe 4). La première partie comprenait quatre questions relatives à l'établissement où travaille le participant et aux adolescents accompagnés. Afin de ne pas orienter le discours de participants et de conserver une perspective écologique sur la notion d'« auteur », les questions étaient formulées de manière ouverte (e.g., « Pouvez-vous me décrire les objectifs que vous poursuivez dans l'accompagnement que vous proposez, et les actions particulières posées en lien avec ces objectifs ? » ; « Les jeunes ayant commis des infractions sont en général qualifiés de « mineurs auteurs d'infraction(s). À quoi cette notion d'« auteur » fait référence pour vous ? »). La seconde partie était composée de quatre questions relatives aux pratiques d'intervention et à la place des adolescents dans l'accompagnement proposé (e.g., « Selon vous, quels sont les principaux besoins des jeunes qui sont ici et auxquels vous tentez de répondre avec l'accompagnement que vous leur offrez ? » ; « Quelle est la place qu'ont ces jeunes

dans l'accompagnement que vous leur proposez dans le cadre de votre travail en tant qu'[profession du participant] ? Comment ont-ils la possibilité de participer à la façon dont votre accompagnement se produit dans leur vie ? »).

3.4 Procédure pour la collecte des données

Chaque participant a rencontré le premier auteur pour un entretien unique, entre septembre et décembre 2021. En lien avec les restrictions sanitaires en place durant cette période et de l'éloignement géographique avec notre terrain de recherche, 21 entretiens se sont déroulés par visio-conférence, deux entretiens ont eu lieu par échange téléphonique, et un entretien a été restitué à l'écrit sur choix du participant. Les entretiens ont duré en moyenne 42.63 min (rang [20.18 ; 57.40], *E.T.* = 9.50) et ont fait l'objet d'un enregistrement audio. Les retranscriptions intégrales ont été réalisées dans l'ordre de passation des entretiens. Enfin, les données ont été pseudonymisées.

3.5 Procédure de l'analyse thématique réflexive

Une analyse thématique réflexive (Braun & Clarke, 2006, 2022) a été réalisée à partir des données d'entretiens, complétées par les notes de terrain. Cette méthode d'analyse a été retenue car elle permet de souligner les divergences et convergences de manière transversale au sein d'un groupe de participants et offre une flexibilité théorique (chapitre 4). Le nombre de participants réduit ($n = 24$) permet d'accorder une réflexion, un dialogue et un temps significatifs sur chaque transcription et correspond ainsi niveau d'analyse latent utilisé. Compte tenu du niveau élevé de diversité entre les récits des participants sur leurs expériences professionnelles, nous avons convenu que les données étaient suffisantes pour déterminer les perspectives théoriques sur la base des principes de la suffisance théorique plutôt que de la saturation thématique (Braun & Clarke, 2019). Ce jugement de suffisance théorique était fondé sur des considérations interprétatives, situées et pragmatiques, reconnaissant que le concept de saturation des données n'est pas toujours compatible avec les valeurs de l'analyse thématique (Braun & Clarke, 2019, 2022).

Notre approche de l'analyse thématique est contextualiste et phénoménologique : dans cette approche, nous considérons que si l'expérience est toujours le produit de l'interprétation et, par conséquent, construite (et flexible) plutôt que déterminée (et fixe), elle est néanmoins « réelle » pour la personne qui vit l'expérience (Willig, 2008).

Le codage a été réalisé manière inductive (i.e., *data-driven*). Le processus de codage itératif a impliqué un premier repérage des passages d'intérêt lors de la phase de retranscription et de familiarisation. Ces passages étaient d'abord surlignés dans le texte car ils avaient retenu notre attention. Nous avons initié le codage en parallèle au déroulement de la collecte, dans l'ordre de passation, à partir des

entretiens intégralement retranscrits. Nous avons choisi de réaliser un codage descriptif du corpus, ancré dans les propos des participants, en réalisant des inférences de faible et moyen niveau. Les codes étaient rédigés en marge du fichier Word, sous forme de commentaires. Puis, nous avons codé l'ensemble des entretiens avec une perspective interprétative et en conservant la stratégie des commentaires rédigés en marge. Ensuite, un sous-ensemble de 4 entretiens aléatoires a été codé indépendamment par un second chercheur, non pas afin d'aboutir à un consensus, mais afin d'enrichir les interprétations possibles des données, en accord avec les fondements de l'analyse thématique réflexive (Braun & Clarke, 2006). Les codes ont ensuite été répertoriés dans un fichier Excel, ligne par ligne. Nous avons regroupé les codes dans une seconde colonne en réalisant les premiers regroupements de significations, sans modifier les codes initiaux. Les codages et analyses ont été soumis à discussion en présence d'un troisième chercheur à six reprises au cours du processus de codage afin d'envisager des descriptions puis interprétations alternatives à celles initialement produites. Les thèmes ont été identifiés au niveau latent car ce niveau d'analyse permet d'identifier les idées et conceptualisations sous-jacentes aux données et qui sont théorisées comme façonnant ou informant leur contenu sémantique (Braun & Clarke, 2006). Malgré l'approche inductive, l'analyse a été influencée théoriquement par les travaux cités au début de ce chapitre (Doekhie et al., 2017; Hepburn & Albonetti, 1980; Jodelet, 2006; Kelley & Michela, 1980; Klofas & Toch, 1982; Maruna & Farrall, 2004; Maruna & Mann, 2019, 2006; McMahon & Jump, 2018; McNeill, 2006, 2015; Umamaheswar, 2013) ainsi que par l'expérience de psychologue clinicienne auprès d'adolescents.

La place des deux autres chercheurs impliqués de par leur statut de directeurs de recherche a été pensée comme un moyen de fournir une vision différente sur le terrain et les données d'entretien. Dans notre cas, les deux chercheurs ont tous deux une formation académique de spécialité différente (i.e., psychologie clinique et psychologie sociale) et l'un et l'autre possédaient par définition une expérience de la recherche qui leur est propre. Il ne s'agit donc pas de les considérer comme des codeurs ou analystes indépendants (tel qu'on peut le trouver dans les analyses thématiques basées sur des épistémologies post-positivistes) et dont les codages seraient ensuite intégrés dans des mesures de fiabilité inter-juges, mais plutôt comme une manière d'enrichir la lecture des données, guidée principalement par notre réflexivité.

Les différents choix méthodologiques opérés au cours du processus de recherche ont été consignés dans un journal de recherche afin d'assurer la confirmabilité des résultats (Nowell et al., 2017). Nous avons choisi de tenir un journal de recherche car il constitue également un support matériel de l'exercice réflexif (Lejeune, 2019). Cela nous a permis de soumettre les interprétations à la discussion, et donc d'envisager des lectures alternatives des données, tout au long du processus d'analyse. Cela nous a également permis de tracer les étapes de l'analyse, afin de mieux rendre compte du

cheminement qui a mené aux analyses qui seront présentées dans la partie des résultats et d'assurer la confirmabilité des résultats (Braun & Clarke, 2022; Nowell et al., 2017). Enfin, ce journal rend compte du processus itératif/récuratif de la thématisation dans le souci d'accroître la compréhension de la thématisation finale présentée dans les résultats (Lejeune, 2019). Ces démarches participent à la fiabilité des résultats (Nowell et al., 2017).

4 Résultats

L'analyse des entretiens a permis de délimiter deux thèmes intitulés « Un jeune *auteur-acteur* avec une responsabilité atténuée et partagée » (Thème 1), et « La relation éducative comme trait d'union entre l'intervention dans un cadre contraint et une nécessaire et difficile adhésion » (Thème 2). Les deux thèmes possèdent respectivement trois et deux sous-thèmes (tableau 8). Ils sont décrits et illustrés ci-dessous.

Tableau 8. *Résultats de l'analyse thématique réflexive.*

Thème 1 : Un jeune auteur-acteur avec une responsabilité atténuée et partagée	<p>Sous-thème 1 : Auteur pénalement et acteur des faits : regards différenciés sur la responsabilité du jeune</p> <p>Sous-thème 2 : La minorité du jeune comme explication de la responsabilité atténuée dans les faits de délinquance</p> <p>Sous-thème 3 : Les événements de vie défavorables et facteurs structurels comme explications de la responsabilité partagée dans les faits de délinquance</p>
Thème 2 : La relation éducative comme trait d'union entre l'intervention dans un cadre contraint et une nécessaire et difficile adhésion du jeune	<p>Sous-thème 1 : Une double contrainte judiciaire : un mandat pour les professionnels, une fermeture symbolique pour les jeunes.</p> <p>Sous-thème 2 : La recherche du changement sous contrainte grâce à la relation éducative : faire évoluer le parcours d'un jeune entre objectifs idéaux et possibilités concrètes</p>

4.1 Résultats détaillés

Cette partie expose les résultats de l'ATR en présentant successivement chacun des deux thèmes appuyés par les extraits des entretiens.

4.1.1 Thème 1 : Un jeune auteur-acteur avec une responsabilité atténuée et partagée

Lorsque les participants décrivent leur perception du mineur « auteur » d'infraction, ils élaborent autour du signifiant d'« acteur » plutôt qu'« auteur », pour expliciter une vision singulière de la responsabilité des mineurs (sous-thème 1). Les participants décrivent une *responsabilité atténuée* des adolescents dans les faits de délinquance, du fait de leur minorité (sous-thème 2), et une *responsabilité partagée*, principalement du fait de leurs parcours souvent marqués par des événements de vie défavorables (sous-thème 3).

4.1.1.1 Sous-thème 1 : Auteur pénalement et acteur des faits : regards différenciés sur la responsabilité du jeune

Il ressort des analyses que les participants se sont réappropriés le signifiant d'« auteur » à partir de la question d'entretien initiale qui portait sur ce que signifiaient les termes de « mineur auteur d'infraction ». Selon plusieurs participants, la notion d'« auteur » appartient surtout au registre pénal, et ne permettrait pas aux professionnels de concevoir ou d'articuler leurs interventions au quotidien :

SEBASTIEN, éducateur spécialisé : C'est pas quelque chose qu'on aborde au quotidien en réunion d'équipe cette notion d'auteur. Euh, pour moi c'est plutôt quelque chose du cadre législatif en fait, du législateur. Le terme d'auteur, euh, est davantage utilisé euh dans un cadre purement pénal que dans notre quotidien nous dans la prise en charge. (Sébastien, éducateur spécialisé, UEHC/EPEI)

MEHDI, éducateur PJJ : Le terme auteur [silence]. Je vois à quoi ça fait référence mais je, je je l'utilise pas quoi. Fin ça reste pour moi du du du judiciaire. Ça m'intéresse pas trop dans la prise en charge. (Mehdi, éducateur PJJ, CER).

Cette distance que posent les participants entre la notion d'auteur introduite par l'entretien avec ce qui se déroule « au quotidien » au sein des établissements participe ainsi à une distinction symbolique entre le domaine qui relève de la prise en charge proposée par les professionnels et son inscription dans le champ pénal. Les propos de Séverine illustrent encore davantage cette mise à distance du statut d'auteur dans le cadre de la prise en charge, statut qu'elle relie à la question de l'acte infractionnel :

SEVERINE, éducatrice PJJ : [...] on, nos jeunes sont placés que dans le cadre pénal mais pour autant on sait aussi que ce sont des jeunes qui ont pour la plupart déjà un parcours au civil, parfois, et très ancien. Et euh... alors certes, c'est ce qui qualifie, fin c'est ce qui cadre légalement le placement. Mais pour autant je crois que aucun professionnel euh... en tout cas, fin... nous c'est pas notre conception. Je pense sur la structure non plus. On, on... ne... on ne qualifie, fin, on se détache vraiment de l'acte. Fin pour le coup contrairement au... euh... au cadre de, d'intervention du milieu ouvert, le cadre d'intervention de milieu ouvert c'est un acte, euh, nous on a une mesure d'hébergement. Donc on travaille pas for, enfin on... on, on peut, travailler sur, sur l'acte évidemment c'est un axe qui peut avoir son intérêt. Mais pas que en fait. Nous, et on a cette, cet avantage là aussi pour le coup, qui est de, de considérer le jeune en tant que jeune... enfin... hors vraiment acte posé. C'est à dire que le, le, le fait qu'il soit auteur cadre vraiment les choses au niveau judiciaire mais nous on s'arrête pas à ça bien évidemment. On envisage le jeune dans son ensemble et voire on met vraiment de côté aussi ces questions-là quoi. Alors évidemment la mesure, fin le, euh, on, l'orientation du jeune sur une solution d'hébergement elle est aussi forcément en lien avec les actes qu'il a posé. Evidemment un gamin qui a posé des actes de violence on va moins facilement le placer en famille d'accueil parce qu'on a un devoir de protection vis-à-vis des familles. Un, un, un jeune qui est auteur d'agression sexuelle évidemment on va pas non plus le placer dans une famille avec des enfants. Mais après on s'interdit, au-delà de ça on s'interdit rien et ça vient pas vraiment borner notre intervention en fait. (Séverine, éducatrice PJJ, UEHD).

La question de la place accordée ou à accorder à l'acte infractionnel dans le cadre de l'accompagnement semble donc relativement complexe : tandis que la désignation judiciaire du mineur comme auteur d'une infraction conditionne et motive la mesure de placement, la participante indique néanmoins que cette notion d'auteur n'est pas à considérer dans le cadre de l'intervention (i.e., « considérer le jeune [...] hors vraiment acte posé »), avant de nuancer son point de vue en indiquant que le travail sur les faits infractionnels peut constituer « un axe qui peut avoir son intérêt » dans l'accompagnement du mineur et plus spécifiquement dans le cadre de l'« hébergement » en EPEI. L'emploi répété des pronoms personnels « nous » et « on » dans les propos des participants renforcent l'idée selon laquelle il s'agit d'une vision du mineur relativement partagée au sein d'une culture professionnelle commune. En somme, il s'agit de considérer le mineur à travers le prisme pénal des faits commis mais pas exclusivement, tout en le considérant avant tout comme un « jeune dans son ensemble », « un adolescent comme un autre », une « personne en construction » :

CELINE, éducatrice spécialisée : Alors je vais exactement dire un peu ce que je pensais. Pour moi, on est dans un foyer pénal. Donc du coup, « auteur », c'est forcément une donnée hyper importante. Et ils sont forcément pas que auteur non plus, puisqu'ils sont auteurs de faits hein, c'est pas eux qui sont auteurs en tant qu'identité. Puis ils sont aussi bien sûr parallèlement des ados en construction. (Céline, éducatrice spécialisée, UEHC/EPEI).

Pour décrire les adolescents que les professionnels accompagnent, certains participants utilisent le signifiant particulier d'« acteur ». Cette notion se dessine dans les propos des participants comme étant le signifiant qui leur permet de s'approprier la mission de prévention de la récidive. L'objectif de prévention de la récidive passe selon les participants interrogés par un travail sur le rapport

qu'entretient le mineur à sa responsabilité dans les faits commis, tout en ne se focalisant pas exclusivement sur le caractère pénal de la raison de la présence de l'adolescent dans l'établissement :

CHRISTELLE, éducatrice PJJ : [silence] Alors je suis embêtée avec la question en fait. Euh elle me parle bien évidemment mais dans ma pratique au quotidien c'est pas du tout un terme que j'utilise. Elle me parle dans le sens où pour moi oui, être auteur c'est aussi être acteur. Et... et responsable de ses actes. Et tout le travail qui est lié à la responsabilité, à la prise en conscience de la responsabilité de ses actes. Et à la fois pour moi les jeunes qu'on reçoit sont d'abord des jeunes à protéger. Ce sont des jeunes qui à un moment donné dans leur parcours viennent matérialiser euh... par la commission d'infractions, un mal-être, une situation compliquée au domicile. Euh ou... et pour certains même... une fois, une issue quoi. Une sortie de... de de crise ou de conflit. Euh... donc pour moi elle me parle et elle me parle pas en même temps quoi. (Christelle, éducatrice PJJ, CER).

CAROLINE, éducatrice PJJ : Je suis pas sûre qu'elle veuille dire grand-chose pour moi en fait. Que ils sont auteur, oui. Ils posent les actes. Donc effectivement ils sont dans, dans le faire, dans l'agir. Mais jusqu'à quel point ils sont vraiment conscients de tout ça, des mécanismes... Y'en a quand même qui sont auteur oui, mais ils sont surtout victimes avant d'être auteurs en fait. Donc euh... je... non. Pour moi c'est pas une notion qui me parle. (Caroline, éducatrice PJJ, CER).

Ces propos illustrent une tension complémentaire à la tension décrite précédemment à travers les propos de Séverine et de Céline sur la place d'auteur et la place d'adolescent « comme un autre » des mineurs accueillis. En effet, Christelle et Caroline décrivent un tiraillement (i.e., « je suis embêtée avec la question en fait ») entre la considération d'une primauté du statut de mineur à protéger (i.e., mineur victime/en danger) par rapport à celui de mineur auteur d'infraction des adolescents qu'elles accompagnent. L'infraction est ici considérée comme la réponse inadaptée ou le symptôme d'un conflit (de valeurs ? intrapsychique ? interpersonnel ?). Les propos de Mehdi illustrent également cette conception dans laquelle l'acte infractionnel est interprétée comme le symptôme d'un mal-être :

MEHDI, éducateur PJJ : [...] quand on est pour certains, je pense à certains jeunes effectivement euh, qui... qui ont énormément de mal à baliser. Qui sont dans des violences. Qui sont à la fois, alors on parle de toute-puissance, mais parfois c'est vraiment de l'impuissance vraiment. C'est de l'impuissance à être et à être bien, qui fait que c'est c'est... la, le passage à l'acte devient un espèce de palliatif. Mmh... et... voilà ! (Mehdi, éducateur PJJ, CER).

D'autres participants rejoignent ces différentes visions du mineur, au-delà de son statut de mineur désigné « auteur », et expliquent comment la question relative au statut d'auteur des adolescents accompagnés les mets mal à l'aise, légitimant la nécessité d'un nouveau signifiant :

JACQUES, éducateur PJJ : Qu'il puisse être acteur en fait. Il participe [aux faits] mais il est pas forcément responsable. Tandis qu'auteur il est, ben il est entièrement responsable. C'est lui qui est à l'origine du truc. Fin il écrit entre guillemets son, son passage à l'acte. Tant que là, ben acteur, il, il a une participation. Il participe à quelque chose. Mais pas forcément à l'origine. Il est pas... coupable entre guillemets. Il y a une forme de, de, de culpabilité dans ce mot qui me, moi qui me gêne. [...] Parce que c'est des mineurs en fait. (Jacques, éducateur PJJ, CER).

La notion d'auteur renverrait à une pleine et entière responsabilité du mineur dans les faits commis, ce qui ne correspond pas à la vision qu'à la participant de la responsabilité pénale des adolescents lorsqu'il indique « Il participe [aux faits] mais il est pas forcément responsable ». Une nouvelle tension se dessine ici autour de l'association entre les notions d'auteur et de responsabilité, entendue comme une distinction entre « être à l'origine de » (i.e., avoir « prévu/pensé/écrit » les faits) et « avoir participé à ». Considérer le mineur comme pouvant être « à l'origine » des faits commis entraînerait un questionnement sur la culpabilité de l'adolescent, culpabilité qui semble mettre mal à l'aise Jacques. Les propos de Maryse s'inscrivent dans cette conception qui associe la notion d'auteur à la question de « l'origine » des faits et de la responsabilité du mineur :

MARYSE, cheffe de service : Pour moi un « auteur » est celui qui commet quelque chose, qui en est à l'origine. L'auteur d'un livre est celui qui l'a écrit, l'auteur d'un crime celui qui l'a commis. Pour moi cela signifie qu'ils sont responsables des actes qu'ils ont posés. (Maryse, cheffe de service, CEF).

Lorsque nous lui demandons d'explicitier la distinction entre « auteur » et « acteur », Jacques explique que la notion d'« auteur » lui semble être connotée trop péjorativement car il l'associe à des infractions à caractère sexuel (i.e., faisant potentiellement écho à un univers symbolique particulier pour lui) :

I : [...] Mais justement c'est quoi, fin, pour vous, c'est quoi la différence entre acteur et auteur ? Parce que moi par exemple le mot acteur, je... j'ai du mal à percevoir ce qu'il y a derrière et quelle est la différence du coup avec la notion d'auteur pour vous. - JACQUES : Euh ben acteur c'est... c'est qu'il participe à... - I : D'accord. - JACQUES : Qu'il participe ben aux faits justement. Fin il est acteur de quelque chose. Il est, il est inclus dans... - I : Oui... - JACQUES : Il est inclus dans... dans, dans le passage à l'acte euh... Après y'a la question de l'anticipation. Fin... - I : Oui... - JACQUES : Fin auteur, fin j'trouve que ça a un côté péjoratif. Euh, et ça, fin moi j'dirai peut être plus auteur d'infraction sexuelle. Fin le côté auteur en fait, ouais ouais, ça me renvoie plus vers la question de, d'agression sexuelle, fin de... - I : D'accord. Ok. (Jacques, éducateur PJJ, CER).

La notion d'« anticipation » complète celle de la question de savoir si l'adolescent est « à l'origine » de l'infraction, et y ajoute une dimension supplémentaire qui est d'avoir pu penser l'infraction en amont. Or, nous pouvons supposer qu'il pourrait s'agir d'une circonstance qui augmenterait la sévérité du regard des professionnels sur les adolescents qui auraient, dans la représentation qu'ont les intervenants des faits commis, fait preuve de cette « anticipation ».

A *contrario*, Mehdi explique comment le fait de participer à des infractions commises en groupe atténue selon lui la responsabilité du mineur :

MEHDI, éducateur PJJ : Les gamins auteurs, ouais. Bon après je relativise énormément... quelque part euh... la notion de, de responsabilité, pour des gamins. Parce que c'est souvent des choses qui se commettent en, en réunion. Donc y'a, y'a une dimension, alors c'est aggravant hein au niveau

de, c'est quelque chose qui aggrave effectivement le passage à l'acte aux yeux de la loi. Pour moi au contraire, c'est quelque chose qui vient plutôt nuancer, atténuer parfois. Parce que, parce qu'on connaît, on connaît bien ici en CER, puisqu'on a la gestion de, de d'un petit collectif quand même tout au long de la journée, on voit bien les phénomènes de groupe. Ce que ça génère. Euh... quelque part. Donc effectivement la la notion de responsabilité... d'être auteur. Et, est quand même à nuancer quoi quand on est en bande, quand on est en groupe. (Mehdi, éducateur PJJ, CER).

Pour Julie et David, la notion d'auteur ne renvoie qu'exclusivement au cadre pénal qui conditionne l'intervention, et n'est pas appropriée aux adolescents qu'ils accompagnent. Dans leur conception, le caractère infractionnel des actes commis semble mis à distance, l'infraction étant perçue comme une « erreur de parcours » qu'il convient de « relativiser » :

JULIE, infirmière : Alors, pour moi, auteur, tout est relatif, après. Moi, pour moi, un jeune qui arrive chez nous, oui il a fait une erreur. Moi j'dis pas qu'il est auteur. Mais j'dis qu'il a eu une erreur de parcours comme j'appelle moi. Pour moi, c'est... Fin, qui fait pas d'erreur de nos jours ? Alors peut être que pour certains elles sont plus graves, c'est vrai. Mais, mais, pourquoi. Moi je cherche surtout le pourquoi il fait ça. Parce que pour moi c'est pas anodin et il faut prendre tout en compte. Fin, l'environnement, d'où il vient, qu'est-ce qu'il s'est passé dans sa vie. Fin, j'prends un exemple, fin voilà un exemple, ben, j'prends un exemple. Un jeune qui a été violé toute sa vie, il viole. Est-ce qu'il est auteur, ou est-ce qu'il reproduit ce qu'il a vécu ? Je sais pas [rires]. Je, voilà, pour moi ils sont, alors oui certes, ils mettent en place des choses. Mais euh.... mais voilà. Fin je.... j'ai du mal avec le terme « auteur ». (Julie, infirmière, CEF).

Ainsi, la considération des facteurs étiologiques entraîne une réflexion sur le déterminisme potentiel lié à la commission d'infractions : si l'explication des faits réside dans la reproduction de quelque chose que l'adolescent a lui-même vécu, alors le statut d'auteur au sens pénal (et potentiellement la responsabilité des mineurs) serait à relativiser.

D'autres participants mettent à distance la question de la place d'auteur lorsqu'il s'agit de décrire les adolescents accompagnés, en considérant que le comportement déviant traduit un élan de vie que l'adolescent n'arrive pas à canaliser :

DAVID, éducateur spécialisé : Moi pour moi, dans ma conception des choses aujourd'hui, parce que j'ai évolué aussi avec, parce que bon avant, auteur bon voilà. Euh [rires]. Voilà c'est quelqu'un qui fait n'importe quoi, quelqu'un ben voilà. Et aujourd'hui mon regard a changé avec les années. Mon regard a changé par rapport à, par rapport à ça ! Auteur c'est tout simplement que bon, c'est des jeunes qui ont envie de vivre ! Euh c'est c'est c'est [rires] aussi euh, c'est aussi comme n'im, c'est aussi, c'est aussi... C'est cette énergie qu'on a qu'on arrive pas à canaliser [...]. (David, éducateur spécialisé, CEF).

Pourtant, plusieurs participants indiquent que la prise de responsabilité (ou la responsabilisation) par rapport aux faits commis constitue un axe inhérent à leur travail auprès des adolescents placés, à l'instar de Sandrine :

SANDRINE, éducatrice spécialisée : Après effectivement on travaille le côté responsabilisation, fin voilà se responsabiliser. Se sentir aussi, ben voilà, que ça a des conséquences et que c'est pas, c'est pas anodin. (Sandrine, éducatrice spécialisée, CER).

La responsabilité est entendue comme le degré de conscience des conséquences des actes sur la/les victime(s), ou sur l'adolescent lui-même, ainsi que le degré d'anticipation des faits. Ainsi, Nicolas indique :

NICOLAS, moniteur-éducateur : Pour moi, les, quand on entend d'auteurs, c'est euh, c'est qu'ils sont conscients. [...] Donc des jeunes qui sont conscients, qui, des actes qu'ils ont posés et qu'ils assument pleinement. Mais qui disent clairement qui, voilà. Ben ils sont auteur de leurs actes et ils vont régler leurs propres problèmes avec la justice. (Nicolas, moniteur-éducateur, CEF).

CHRISTELLE, éducatrice PJJ : Oui c'est ça. Par contre dans ma pratique je vais quand même l'utiliser à un seul endroit c'est quand on va travailler tout ce qui est passage à l'acte, rapport aux actes commis avec le jeune. Parce que c'est quand même un des axes de la prise en charge et c'est là-dessus que le magistrat nous attend dans l'aide à la décision. - I : Mmh mmh. - CHRISTELLE : Où du coup toute la théma, tout... toute la problématique de ce temps de travail ça va être de, de faire comprendre au jeune qu'il a été acteur de ses choix à ce moment-là. Qu'en fait il en est arrivé à ça. Qu'il prenne conscience de sa responsabilité là-dedans. Et des conséquences que ça a. Alors sur lui, c'est, j'ai même pas besoin de lui expliquer c'est toujours systématique. Sur sa famille également souvent. Mais sur la victime et la prise en compte de l'autre, de la victime, travailler sur l'altérité, euh c'est là où cette notion-là je peux l'utiliser. (Christelle, éducatrice PJJ, CER).

Toutefois, d'autres participants indiquent que le statut pénal d'auteur prédomine selon eux sur les autres statuts (e.g., d'adolescent, de mineur en danger). Cette prépondérance du statut d'auteur est particulièrement présente dans le cas des auteurs d'infractions à caractère sexuel (AICS), notamment en cas de victimes mineures, ou dans le cas des actes de torture et barbarie. Ainsi, la représentation de certains personnels à propos des adolescents accompagnés semble être fonction de la gravité pénale et socio-morale des faits commis :

CELINE, éducatrice spécialisée : Quand c'est des faits qui sont. Enfin quand c'est des faits, je pense aux domaines qui sont les plus difficiles quoi. Quand c'est sur des petits enfants, quand c'est des actes de barbarie des choses comme ça. C'est vrai que c'est, ça amène de l'émotion du côté aussi des professionnels. Mais inversement, ils sont pas que auteurs non plus quoi. (Céline, éducatrice spécialisée, UEHC/EPEI).

EMILIE, éducatrice PJJ : Y'a des collègues à moi qui sont un peu plus euh... Par exemple moi quand j'étais en milieu ouvert j'avais beaucoup d'infractions de... de viol, d'agressions sexuelles, c'est plus compliqué pour certains professionnels de se dire « c'est une infraction » ou « c'est un crime » mais comme un autre. Parce que c'est vrai que là on atteint la personne physiquement. Y'a des fois où on atteint la personne, mais, fin, pas physiquement. Sauf que des fois on peut très bien avoir une personne qui a été victime de vol qui va être beaucoup plus atteinte qu'une personne qui a eu

une agression sexuelle. Ça ça dépend des personnes, ça dépend du ressenti. (Emilie, éducatrice PJJ, UEHC/EPEI).

La dimension émotionnelle du travail auprès des mineurs placés semble ainsi impacter la conception qu'ont les professionnels des adolescents, conception qui accorde une primauté du statut d'auteur sur celui d'adolescent ou de mineur à protéger dans le cas des infractions qui évoquent des émotions négatives et qui entraînent un jugement socio-moral chez les participants. Or, nous pouvons supposer que la dimension émotionnelle rattachée aux faits précités et son association à un jugement socio-moral de la part des professionnels pourraient potentiellement influencer le travail éducatif.

4.1.1.2 *Sous-thème 2 : La minorité du jeune comme explication de la responsabilité atténuée dans les faits de délinquance*

Malgré une distinction qu'opèrent les intervenants entre les adolescents en fonction des faits commis, les propos des participants reflètent majoritairement une position nuancée à propos de la responsabilité des mineurs :

JACQUES : Euh... après fin pour moi y'a quand même la question de la responsabilité pénale du gamin. L'immatunité. Fin c'est des gamins fin... faut pas qu'on oublie aussi cette question-là euh, on a affaire à des gosses. (Jacques, éducateur PJJ, CER).

LAURENT : Oui ils sont, ils sont auteurs mais sans une pleine responsabilité. - I : Du fait de leur minorité ? Ou du fait de leur parcours ? – LAURENT : Oui. Du fait de leur minorité. Parce qu'ils sont toujours en construction. Et du fait de leur parcours. Mais pas que, c'est, leur parcours c'est une explication. Mais si je vous disais que c'était du fait de ça c'est du déterminisme. Ça veut dire que si il t'arrive ça, ça et ça dans ta vie, tu vas faire ça, t'as pas le choix. Il y a des gens qui ont eu les mêmes histoires, des histoires pires et qui sont pas auteur. - I : Mmh mmh. - LAURENT : Euh alors ils ont... ça ça ça vient expliquer. C'est, ça rend la chose compréhensible. Mais c'est pas ça qui fait que. - I : Oui. - LAURENT : Donc pour moi non ils sont pas totalement responsables par rapport à leur minorité. (Laurent, éducateur PJJ, CER).

La conception de la responsabilité limitée des mineurs repose sur différentes considérations (i.e., intentionnalité, maturité psychique, capacités de discernement, facteurs environnementaux) que nous décrivons ici. Pour rappel, les propos recueillis permettent de définir la notion de responsabilité comme le degré de conscience des conséquences des actes sur la/les victime(s), ou sur l'adolescent lui-même, ainsi que le degré d'anticipation des actes commis :

CHRISTELLE, éducatrice PJJ : Elle fait référence à la responsabilité en tant que personne de ses actes et la conscience de cette responsabilité. Voilà. Très... théoriquement en fait. (Christelle, éducatrice PJJ, CER).

Un participant indique que la dimension de l'intentionnalité est nécessaire pour établir la responsabilité de l'adolescent. Ainsi, selon Sébastien, si ces adolescents sont désignés auteurs judiciairement et qu'ils sont responsables pénalement, ils n'ont pas nécessairement l'intention initiale de l'issue des faits telle qu'elle se réalise :

SEBASTIEN, éducateur spécialisé : La plupart du temps l'intention est là. Mais je vais donner un exemple que j'ai connu en région parisienne, euh, un jeune que j'avais en permanence éducative et puis euh, il a bousculé quelqu'un et euh, et la personne est décédée. Euh, en tombant mal sur un trottoir. L'intention n'était pas de le tuer, mais il est quand même poursuivi pour homicide. Donc du coup, euh, c'est complexe en fait. Il est bien auteur d'une infraction. S'il est bien chez nous c'est qu'il est forcément auteur d'une infraction. Euh, mais l'intention est pas toujours celle... des conséquences judiciaires en fait. (Sébastien, éducateur spécialisé, UEHC/EPEI).

Le défaut de certaines ressources « internes », comme le manque de maturité, de discernement, ou d'empathie, sont lus comme des facteurs qui ne permettraient pas toujours aux adolescents d'anticiper les effets défavorables de leurs actes. Ces « manques » deviennent ainsi les cibles de l'accompagnement :

BASTIEN, chef de service : Le rapport aux autres. Quand je disais qu'il y avait une absence d'empathie. Ils n'ont pas eu l'enseignement, beaucoup ne, comme beaucoup ont, sur l'empathie. Se soucier de l'autre. On a des jeunes, on s'en aperçoit, quand on les forme au PSC1 aux premiers secours, quand on leur pose au premier cours « si quelqu'un tombe en face de vous qu'est-ce que vous faites ? Ben rien je filme ! » (Bastien, chef de service, UEHC/PJJ).

AURELIE, psychologue : C'est, mais c'est à nous aussi de les amener sur la mise au travail, sur la mise en action. Euh... Mais effectivement ça dépend de là où ils en sont dans leur parcours, de l'âge qu'ils ont, la maturité qu'ils ont, de, de, de, de la dynamique dans laquelle ils sont de... Ça dépend de leur réalité en fait. (Aurélië, psychologue, UEHC/EPEI).

LAURENT, éducateur PJJ : Ça va être de travailler le passage à l'acte, la désistance, ça va être, fin ça va dépendre de la problématique. De travailler sur sur l'empathie vis-à-vis des victimes. De travailler, de préparer la séquence judiciaire à venir. (Laurent, éducateur PJJ, CER).

Toutefois, certains propos sont plus nuancés et considèrent que les adolescents ont conscience de ce qui se joue lors de la commission d'une infraction malgré une maturité en construction. Cette conscience s'inscrirait dans un « schéma » infractionnel qui permet aux mineurs d'anticiper les conséquences potentielles des faits, malgré un manque de discernement :

BASTIEN, chef de service : Les jeunes qu'on a ici, comme ils sont à partir de 14 ans ils ont quand même un discernement, ils ont réussi à se construire. Même s'ils ont pas une grande maturité ils

sont capables de, de, de, de, de, de réfléchir. - I : Oui. - BASTIEN : Ça c'est clair. Parce que dans la commission d'une infraction, dans la plupart, y'a quand même un schéma qui est mis en place. Et ils s'y tiennent. Euh... donc stratégiquement ils sont au courant, ils savent, ils savent ce qu'ils font. Maintenant c'est sur le discernement autour. C'est à dire qu'ils ont été emmenés sur une route où leur libre-arbitre à un moment a été obéré. Par rapport à, et ils ont les mauvais codes. Donc on les a emmenés sur une, sur quelque chose de négatif, et en fait ils ne connaissent pas autre chose. C'est là que leur discernement, par rapport à autre chose, est fortement obéré en fait. Au sens de la loi, pour le législateur, ils ont leur discernement. Au sens moral de la chose le discernement, dans leur construction, n'a pas été, n'a pas été quelque chose de positif. (Bastien, chef de service, UEHC/EPEI).

Cette vision du jeune en développement est adossée à une vision de certains comportements délinquants comme relevant d'une délinquance d'initiation, relativement normale, dans laquelle les jeunes s'engagent « pour l'adrénaline » :

BASTIEN, chef de service : Et vous avez aussi des jeunes qui, que j'ai pu voir, qui étaient dans des, dans des euh environnements plus que privilégiés, et qui y allaient eux pour l'adrénaline. (Bastien, chef de service, UEHC/EPEI).

4.1.1.3 *Sous-thème 3 : Les événements de vie défavorables et facteurs structurels comme explications de la responsabilité partagée dans les faits de délinquance*

De manière transversale, les participants ont développé une vision des mineurs dont les parcours de vie sont décrits comme « déstructurés », « chaotiques », donnant lieu à des situations où les jeunes sont « en errance » et « sans ancrages ». Plusieurs participants rapportent à cet égard :

NICOLAS, moniteur-éducateur : Ben, on... on peut accueillir des adolescents ils sont en errance. Ils ont pas de, euh... Je vais te donner un cas. Euh, un jeune, il dort à une heure du matin, voire trois heures du matin, il ne rentre pas chez lui. Et puis les parents sont un petit peu défaillant, ils arrivent pas à poser un cadre. Et qu'y a un moment il multiplie euh, les vols, il fume de plus en plus aussi, parfois du cannabis, alcool. (Nicolas, moniteur-éducateur, CEF).

CAROLINE, éducatrice JJ : Effectivement... ils sont délinquants mais ils sont surtout très abîmés en fait. Et ils sont en fragilité. Ils sont dans déjà, en pleine adolescenc' c'est déjà pas simple pou' n'importe quel adolescent lambda. Mais si on vient rajouter des parcours de vie chaotiques, des, des abandons, des ruptures de liens. Des violences, fin tout le panel de ce qu'ils ont pu rencontrer [...]. (Caroline, éducatrice PJJ, CER).

EMILIE, éducatrice JJ : [...] c'est tous les jeunes, en fait, qui ont été ou victimes ou en fait, qui sont pas non plus encadrés par leurs parents, qui sont livrés à eux-mêmes. (Emilie, éducatrice PJJ, UEHC/EPEI).

Dans ces parcours de vie, l'environnement constituerait un facteur d'influence majeur dans les situations de déviance. Un participant décrit les réflexions étiologiques qui le guident lorsqu'il appréhende la situation d'un mineur placé :

SEBASTIEN, éducateur spécialisé : Qu'est ce qui fait qu'il en est arrivé à ce fonctionnement et acte de déviance en fait ? Est-ce que c'est dû à l'environnement ? C'est toujours dû à l'environnement quoi qu'il arrive. (Sébastien, éducateur spécialisé, UEHC/EPEI).

Au sein de ces environnements, ce sont les familles et particulièrement les parents qui sont identifiés comme en partie responsables des comportements déviants. Les participants indiquent que les parents n'ont parfois pas transmis les repères éducatifs nécessaires aux enfants ou ont transmis les « mauvais » repères. Cela n'aurait pas permis aux adolescents d'intégrer les règles de la loi (pénale et symbolique) :

AURELIE, psychologue : Disons que la famille j' pense au cadre affectif, au cadre éducatif, qui parfois peut être insuffisant, inexistant, euh, difficile. Euh qui mène forcément à une confrontation à la loi euh, euh... à la loi euh, voilà, la loi symbolique, à la loi ' l'extérieur. Les jeunes qui aussi manquent de repères affectifs donc euh... ben ' l'âge d' l'adolescence on se tourne vers les pairs et euh, pour avoir une place. (Aurélie, psychologue, UEHC/EPEI).

LAURA, éducatrice pédagogique : Par exemple on a eu des jeunes où, par exemple, le père pouvait taper la maman, euh... Et du coup ben' c'est, ce sont des jeunes qui supportaient pas du tout le domicile, le domicile familial, et qui étaient beaucoup confrontés à eux-mêmes. Et du coup qui vivaient pratiquement tout le temps dehors, et qu' n'avaient pas forcément de bonnes fréquentations quoi. [...] ils arrivent se sont des jeunes qui sont totalement déstructurés et, euh, nous ce qu'on essaie de mettre en place en fait, dès qu'ils arrivent' c'est un cadre avec un règlement de fonctionnement. (Laura, éducatrice pédagogique, CEF).

Selon ces participants, le défaut de confrontation à des règles éducatives stables est donc une cause des infractions qui ont mené au placement :

NICOLAS, moniteur-éducateur : On a accompagné des jeunes, ils étaient scolarisés. Et manque de pot euh, les parents' n'ont pas pu les aider à ce qu'ils ont une bonne continuité dans la scolarité. Ils ont délinqué. Et euh, ben sont venus chez nous. Et du jour au lendemain ils sont plus scolarisés. [...] Ben ils sont, je sais pas comment dire ça, des victimes de leur euh, de leur accompagnement depuis le début. Si les parents sont défectueux euh' j'sais pas comment ils peuvent' s'ils ont pas les mêmes armes que tout le monde. (Nicolas, moniteur-éducateur, CEF).

Dans cette même perspective, la nécessité de confrontation à une loi qui ne se réalise pas dans le cadre familial trouverait une issue dans la transgression de la loi pénale :

LOLA, psychologue : Et le fait de faire appel à la loi, la loi c'est un peu quelque chose de... [silence]. Euh... un peu comme un dernier recours. C'est à dire que... euh, là où le jeune, fin pour le jeune il y a pas de loi symbolique au sein du foyer par exemple, ou euh, ou euh...fin en fait dans sa construction subjective, l' institution euh va venir prendre cette place. (Lola, psychologue, UEHD/EPEI).

SEBASTIEN, éducateur spécialisé : Je jette pas la pierre aux parents qui parfois sont, sont seuls avec leurs enfants dans des familles monoparentales etc. En tout cas la société fait qu'aujourd'hui y'a plus en plus de jeunes, plus en plus j'sais même pas si c'est vrai, mais en tout cas y'a des jeunes qui se retrouvent un petit peu à se débrouiller par eux-mêmes, ou qui se retrouvent avec des parents qui ont eux-mêmes des carences, avec des difficultés euh de consommation de toxiques etc. Et donc ces jeunes ont des manques dans leur éducation. Des manques de rigueur, d'accompagnement, scolaires, dans leurs devoirs, de rythme au quotidien. Euh... toutes ces carences là d'une éducation qui font qu'à un moment donné le jeune aura des, des angoisses, des difficultés d'intégration, euh, que ce soit scolaire mais aussi aux règles de vie, aux règles de vie en société, pas que de règles de vie d'un point de vue législatif et pénal mais juste de savoir-être. (Sébastien, éducateur spécialisé, UEHC/EPEI)

Ainsi, le travail éducatif se caractérise par une action sur la structuration du quotidien, là où les parents ont présenté des manquements. La structuration du quotidien, par un accompagnement sur les temps de repas, de lever/coucher, ou encore d'aide aux devoirs, doit conduire l'adolescent à une forme d'autonomie, corrélat de l'objectif de responsabilisation :

DAVID, éducateur spécialisé : Ben l'un des premiers objectifs c'est la prise de conscience. Deuxièmement c'est aussi, nous on les, on euh... l'objectif aussi qu'on poursuit c'est, c'est l'autonomie. C'est l'autonomie également. L'autonomie parce que c'est ben... J'dirai pas que c'est une finalité. J'dirai pas que c'est une finalité. Mais les objectifs en tout cas euh, un deuxième objectif qu'on essaie de mettre en place c'est de les amener à avoir un projet. À partir du moment où il y a une prise de conscience, après il faut consolider. Et pour consolider il faut une accroche. (David, éducateur spécialisé, CEF).

NICOLAS, moniteur-éducateur : Et effectivement pour moi, qu'il se réveille le matin, qu'il participe aux activités sans, sans qu'il euh... Ils vont pas à reculons, ils rechignent pas, ben c'est déjà pas mal. C'est une belle avancée. Qu'ils aillent aux activités. Après voilà y'en a qui vont échouer. Voilà. Des jeunes, ils ont vite compris que plus ils respectent le cadre, plus on va moins les, les, les, fin pas les embêter mais, on va moins les, être sur eux. Et ils ont tout compris. Parfois d'autres ils ont besoin de, encore de cette, difficulté à... Ils sont pas encore autonomes. Ils ont besoin d'être rassurés, d'être entourés quoi. (Nicolas, moniteur-éducateur, CEF).

Par ailleurs, les situations de forte précarité économique et sociale sont décrites comme étant à l'origine d'une délinquance de « nécessité » :

AURELIE, psychologue : J pense aussi à, à tout ce qui est culturel, à... tout ce qui est économique. Des jeunes dans des situations de pauvreté, qui ont beaucoup manqué matériellement et finalement qui à l'adolescence se retrouvent à aller chercher ce qu'ils n'ont pas pu avoir. (Aurélié, psychologue, UEHC/EPEI).

JULIE, infirmière : Pour moi oui, c'est plus de la reproduction. Pour certains de la survie j'dirai. Par exemple je prends le jeune MNA [mineur non-accompagné] qui, oui il va peut-être auteur parce qu'il a fait un vol mais en même temps il est dans la rue et il y a pas de solution. Donc... fin... Auteur oui. Mais est-ce qu'il y a pas d'autres choses qui peuvent être mises en place. Fin voilà. Comme j'dis c'est la société qui veut aussi parfois qu'on, qui, qu'ils en viennent à là aussi. Alors oui peut-être qu'ils viennent par des façons où c'est pas légal, c'est pas. Mais est-ce qu'ils ont le choix ? (Julie, infirmière, CEF).

Parfois, cette délinquance de nécessité se conjugue à une délinquance poussée par des envies de consommation, envies accentuées par les réseaux sociaux que les adolescents utiliseraient fréquemment :

BASTIEN, chef de service : On peut avoir des jeunes issus de quartiers défavorisés ou ce que vous voulez sur des familles très défavorisées qui vont pouvoir effectivement, vont être obligés de voler parce que voilà, ils ont pas ça, y'a l'envie. On est quand même sur une société de consommation faut dire hein. (Bastien, chef de service, UEHC/EPEI).

NICOLAS, moniteur-éducateur : Fin c'est, c'est l'environnement. Là où ils vivent. Qui peut être très fragile. S'ils vivent dans un quartier j'sais pas dans un quartier défavorisé, où il y a beaucoup d'écrans. Et dans les écrans on dit qu'il faut avoir une voiture de luxe, qu'il faut avoir euh les meilleures affaires. C'est des habits, c'est aussi un code pour eux, voilà. Donc vouloir tout de suite chez ces choses-là, donc qu'est-ce que je fais ? Ben faut que j'aie voler pour que je l'aie. Si je vole pas, si je vends pas, j'aurais pas d'argent pour me le procurer. (Nicolas, moniteur-éducateur, CEF).

Les propos de Nicolas résument cette distinction entre une délinquance de nécessité et une délinquance d'envie :

NICOLAS, moniteur-éducateur : Tout dépend des, des auteurs. C'est, peut y avoir deux. Y'en a un sa mère a pas du tout d'argent, il va aller voler pour ramener à manger à la maison. C'est pas le même monde que celui qui a déjà tout ce qu'il faut. Et là c'est du, on va dire c'est superficiel. - I : Ok. Donc on pourrait en quelque sorte séparer un peu les auteurs en deux grandes catégories, si je peux résumer un peu grossièrement. - NICOLAS : Oui. Où vraiment les parents ont pas d'argent, ils n'ont rien, et là je vais parler comme un peu dans leur langage « ramener la caille au foyer » et manger. Et d'autres où c'est juste pour, voilà ! (Nicolas, moniteur-éducateur, CEF).

La vision d'une responsabilité partagée entre l'adolescent et son environnement est accentuée par l'argument selon lequel des pairs délinquants influencent les adolescents à commettre des infractions. Les mineurs placés sont en effet décrits comme largement influençables et donc vulnérables aux autres qui profitent de leurs fragilités :

CAROLINE, éducatrice PJJ : Ils sont en danger, que n'importe qui puisse se saisir de cette fragilité pour, pour aller faire tout et n'importe quoi. Euh c'est... c'est quand même souvent. Alors y'a des leaders, forcément. Mais on a quand même souvent ici, sur un groupe de six, on a un leader et puis des, on a quand même, sur six on va en avoir quatre qui sont des suiveurs quoi. Qui sont vraiment... euh... ouais ! A suivre ce qu'on leur dit, fin ce que les autres jeunes leur disent. Et donc ben c'est la porte ouverte à toutes les infractions du coup qu'ils peuvent commettre. (Caroline, éducatrice PJJ, CER).

Un certain type de délinquance est également perçu comme une réponse au vécu d'exclusion sociale. Selon quelques participants, la place qu'occupent ces jeunes dans la société se résumerait à la figure du jeune délinquant, « guetteur de quartier » : or, ce serait ce rôle social qu'ils endossent sans pouvoir ou vouloir en incarner d'autres qui les maintiendrait en partie dans des trajectoires délinquantes. Le rôle de l'éducateur serait alors de prévenir la permanence de cette identité délinquante :

LOUIS, éducateur PJJ : On voit bien, plus sur le collectif effectivement, parfois ça peut même être un système d'identification pour certains jeunes, qui revendiquent le fait que, voilà, ils sont euh, ils sont des délinquants et c'est parce que leur famille, et ça voilà. Moi j'essaie de le déconstruire. Parce que, parce que c'est qu'un passage en fait ! (Louis, éducateur PJJ, UEHD/EPEI).

La conception selon laquelle les adolescents n'ont pas les ressources nécessaires pour ne pas s'engager dans des infractions du fait de leurs parcours justifie la nécessité de les protéger des environnements défavorables, comme le rapporte un participant :

DAVID, éducateur spécialisé : [...] on les protège euh... dans un premier temps de, de... Mmh... De de leur environnement. Parce qu'ils sont le produit de leur environnement. C'est des jeunes, au-delà d'être des auteurs, ils sont aussi vulnérables. Donc l'environnement euh pèse beaucoup. Et puis l'environnement on sait que ben, est très très, très, très, très prégnant. On les protège de cet environnement-là. Et au-delà de ça, essayer aussi, parce que la protection y'a aussi, essayer de, de, de les amener à, à prendre, à prendre conscience des choses qu'ils ont commis. Donc la protection vient dans ce sens-là. Parce qu'il faut une prise de conscience pour comprendre que l'environnement n'est pas porteur. Et qu'aussi ces actes-là qu'on, qu'on commet, peut être que si dans un autre environnement peut-être qu'on pourrait agir autrement parce qu'on aurait d'autres facultés, on aurait d'autres outils, et permettraient à un moment donné en tout cas de ne pas poser ces actions, qui font qu'aujourd'hui on est, on est dans des, dans des, dans des endroits où voilà notre liberté est, est réduite. (David, éducateur spécialisé, CEF).

AUDREY, psychologue : Et c'est bien pour ça que fin, PJJ, protection judiciaire de la jeunesse. On est pas dans que dans le judiciaire quoi. On est aussi là en protection de, d'eux-mêmes et de leur environnement. (Audrey, psychologue, CEF)

Les caractéristiques imputées à l'environnement au sens large et au milieu familial plus particulièrement découlent donc sur une représentation où le mineur partage sa responsabilité pénale avec sa famille (i.e., surtout ses parents), avec ses pairs (i.e., en lien avec les processus d'influence à commettre des infractions), voire avec le corps social dont la structure engendre des phénomènes d'exclusion et de marginalisation.

4.1.2 Thème 2 : La relation éducative comme trait d'union entre l'intervention dans un cadre contraint et une nécessaire et difficile adhésion du jeune

Ce thème retrace la description que font les participants du caractère contraint de l'accompagnement des mineurs placés au pénal, dans un environnement dont les dimensions physiques et symboliques oscillent entre fermeture et ouverture sur l'extérieur. Nous détaillons ce que cela implique concrètement dans les logiques de l'action éducative. Ce thème comprend deux sous-thèmes.

4.1.2.1 Sous-thème 1 : Une double contrainte judiciaire : un mandat pour les professionnels, une fermeture symbolique pour les jeunes.

Les participants décrivent intervenir dans le cadre d'une contrainte judiciaire. D'une part, cette contrainte judiciaire est un levier éducatif. Certains participants regrettent que les jeunes n'aient pas plus de mesures de contrôle judiciaire, espérant que cela soit une incitation au respect des règles de fonctionnement des établissements de placement :

CEDRIC, éducateur spécialisé : [...] le poids du contrôle judiciaire pour nous c'est un atout monumental dans le sens où euh, ben c'est l'épée de Damoclès au-dessus de la tête du gamin. Et euh... et à partir du moment où euh, où il ne respecte pas les règles du foyer il sait qu'il encoure des sanctions judiciaires derrière, supplémentaires. Même sans commettre de nouveaux délits. Ne serait-ce que parce qu'il insulte les éducateurs, parce qu'il les menace, parce qu'il fugue, parce qu'il respecte pas ce qu'on lui demande, parce qu'il se lève pas à l'heure etc etc. Et euh, et voilà. Et on en a plein qui nous arrive sans contrôle judiciaire et ils le disent ! « Ben j'ai pas de CJ moi j'm'en fou ! ». (Cédric, éducateur spécialisé, UEHC/EPEI).

D'autre part, la contrainte judiciaire s'illustre dans le cadre physique et le fonctionnement des établissements. Elle est décrite comme un moyen de garantir un cadre « contenant », indispensable au travail éducatif. Dans cette optique, l'établissement en lui-même posséderait une fonction « éducative » par sa caractéristique intrinsèque d'incarnation de la loi pénale :

SEBASTIEN, éducateur spécialisé : Un jeune qui... Le simple fait d'être placé en foyer déjà. Euh... le jeune il arrive dans un nouveau environnement, y'a un point d'arrêt qui est mis par un magistrat

sur un truc qui vient, ça peut être des années d'errances, de libertés quotidiennes, de parents qui ont perdu une certaine autorité, de jeunes qui font ce qu'ils veulent et qui sont plus scolarisés. Là ils arrivent déjà dans un lieu qui en lui-même met un point d'arrêt euh, ben à un délit, et du coup, la Loi prend en forme en fait, par ce placement. (Sébastien, éducateur spécialisé, UEHC/EPEI).

Toutefois, certains participants, à l'instar de Laurent, décrivent les risques de cette double contrainte, à savoir celle de la mesure de contrôle judiciaire et celle du placement entre les murs d'un établissement spécialisé, notamment en termes d'aggravation des situations judiciaires :

LAURENT, éducateur PJJ : On est dans un cadre contraint. Il a pas le choix que d'être ici. Il a le choix, il peut partir, il peut fuguer. Mais il y aura des conséquences judiciaires. Ou il aura un autre placement, ou à un moment il y aura des conséquences. Ou dans un cadre contraint. Mais comment dans ce cadre contraint on va chercher son adhésion et travailler avec lui. On a des jeunes on fait rien hein. (Laurent, éducateur PJJ, CER).

La « contrainte » s'illustre également du côté des professionnels, dont l'intervention se fait dans la ligne directrice des attentes, voire des « commandes », des magistrats. Les demandes des magistrats à l'origine de l'ordonnance de placement constituent des guides de l'intervention éducative. Les participants expliquent qu'ils restent en possession de l'expertise éducative qui leur confère une latitude dans l'intervention tout en restant les « yeux et les oreilles » du magistrat :

LAURENT, éducateur PJJ : Après les objectifs institutionnels c'est... ça va être le, le conseil à magistrat. Être les yeux et les oreilles du magistrat. Euh... lui préconiser des mesures éducatives et la mise en œuvre de mesures éducatives. (Laurent, éducateur PJJ, CER).

Néanmoins, les demandes des magistrats sont également parfois perçues comme difficilement compréhensibles ou adaptées aux situations concrètes. Ce qui semble poser problème est que les ordonnances de placement sont parfois floues, voire impossibles à mettre en œuvre, comme le rapporte Audrey :

AUDREY, psychologue : Ça dépend ce qui est marqué en fait. Mais généralement sur le contrôle judiciaire c'est marqué obligation de soins, et ça, des fois y'a que ça [rires]. Donc c'est... on peut l'interpréter comme on veut quoi. Donc euh... Donc voilà. - I : Ah oui ! - AUDREY : Ouais, ouais ! Des fois c'est très... « Ah ouais d'accord c'est à dire ? » [rires]. Et des fois c'est marqué « Obligation de soins, suivi psychologique » donc pour le coup là j'ai voilà, je sais que ça rentre dans mon cadre quoi. Mais euh... des fois c'est assez vague. (Audrey, psychologue, CEF).

Dans le cas où les ordonnances de placement ne précisent pas d'attentes suffisamment spécifiées, Céline décrit la stratégie qu'elle met en œuvre afin d'orienter le travail éducatif en fonction des antécédents judiciaires éventuels du mineur :

CELINE, éducatrice spécialisée : Ben moi du coup, quand, avec un jeune, je vais partir de l'OPP. Donc soit l'OPP est vague, assez basique, et moi j'pars de l'idée que, alors deux cas de figures. Soit il est déjà connu fortement, et on peut s'appuyer, au moins en partie en termes d'hypothèses pour

les précédents, le précédent suivi. Soit du coup il est novice de suivi ou de placement et du coup il va y avoir une phase d'observation. Donc voilà. (Céline, éducatrice spécialisée, UEHC/EPEI).

Le manque de précisions dans les ordonnances de placement se cumule parfois avec des impossibilités matérielles à mettre en œuvre les demandes du magistrat de manière adéquate, par exemple dans les situations où il n'y a pas le réseau de soin nécessaire dans la région où se situe l'établissement de placement :

AUDREY, psychologue : [...] Il y a certains jeunes qui ont une obligation de soins. Euh... et de suivi psychologique. Et du coup là je leur rappelle bien que... proposer un, un suivi à l'extérieur c'est extrêmement compliqué en Sarthe. Donc ça sera, malheureusement pour eux, avec moi [rires] ! (Audrey, psychologue, CEF).

Ce qui semble permettre aux participants de s'approprier le mandat pénal sur le plan éducatif et de se tourner vers le projet du jeune est l'instauration du Document Individuel de Prise en Charge (DIPC). Mais l'appropriation de ce qui est présenté comme un outil par les professionnels apparaît limitée. Les quatre champs d'intervention sont préétablis (i.e., formation/insertion, famille, santé, travail sur les faits), et leur adéquation aux situations des mineurs est très peu caractérisée dans le discours si ce n'est par le principe d'« individualisation » :

CELINE, éducatrice spécialisée : Les attendus du magistrat, ben ils peuvent être sur des choses particulières, mais euh, sur le soin, sur l'insertion... En tout cas ça diffère pas de la prise en charge globale et, j'aime pas trop le mot classique parce que l'idée c'est quand même d'individualiser mais euh, de la prise en charge classique. Mais il peut y avoir des attendus particuliers. Mais avec, toujours globalement, les mêmes champs : insertion, soin pénal, famille. Et puis vie personnelle, enfin développement personnel quoi. (Céline, éducatrice spécialisée, UEHC/EPEI).

Cette lecture est à nuancer dans le cas de l'hébergement diversifié, dont le caractère individualisé de l'accompagnement se traduit plus concrètement qu'au sein des UEHC/EPEI, CER et CEF. Cela peut s'expliquer par le fait qu'il ne s'agit pas d'un hébergement collectif et que par conséquent les équipes ne sont pas dans la gestion d'un groupe perçu comme plus ou moins homogène mais plutôt dans une approche des situations au cas par cas. La proximité avec le quotidien et l'environnement de vie des adolescents placés semble être un facteur primordial à l'individualisation de la prise en charge comme le décrit Séverine :

SEVERINE, éducatrice PJJ : Mais sur l'HD [hébergement diversifié] en fait on va se saisir de ce que vont pouvoir nous renvoyer tous les, tous les intervenants qui gravitent autour de la situation du jeune, pour en faire quelque chose, pour se dire « ben tiens il y a ça qui fonctionne bien avec telle personne, et ça qui fonctionne bien avec d'autres, est-ce qu'on peut pas essayer d'aller aussi nous dans cette voie là pour faire fonctionner, voilà. » C'est vraiment une prise en charge qui est complètement différente. On est pas sur du quotidien mais on essaie justement de se mettre un petit peu à distance pour faire fonctionner autre chose. Et la relation qu'on peut avoir avec le jeune elle va aussi être très différente parce qu'on va être moins dans le quotidien mais on va aussi

partager des moments où on va essayer de faire émerger sur un temps assez rapide, ben des choses qui vont pouvoir être tout aussi pertinentes. Parce que pour le coup, mmh, si, sur le collectif on, on partage vraiment quelque chose de très, très précieux avec le jeune, et ben dans le cadre de l'hébergement diversifié on partage quelque chose aussi avec la famille. (Séverine, éducatrice PJJ, EPEI/UEHD).

4.1.2.2 Sous-thème 2 : La recherche du changement sous contrainte grâce à la relation éducative : faire évoluer le parcours d'un jeune entre objectifs idéaux et possibilités concrètes

En principe, et en lien avec cette notion d'« individualisation » des accompagnements, le mineur doit être acteur de son placement. Cette idée fait consensus parmi les participants, mais sa traduction concrète est peu caractérisée malgré les relances en ce sens durant les entretiens :

SEBASTIEN, éducateur spécialisé : Et du coup, donc, il est acteur de son parcours éducatif et de son parcours de placement. (Sébastien, éducateur spécialisé, UEHC/EPEI).

BASTIEN, chef de service : C'est à dire que le jeune faut qu'il se saisisse de son placement, comprenne pourquoi il a été en placement. Stratégiquement, qu'est-ce qu'il se joue pour lui. Il faut euh, comme on dit, quand le jeune arrive ici, quand je le reçois, la première chose que je lui dis, c'est que le premier acteur de son placement c'est lui. C'est lui qui va déterminer comment, s'il va le subir ou s'il va le changer. Puisque la loi euh le juge, quand il le place ici, euh nous on part du principe que c'est un peu un pari, c'est un pari sur lui. (Bastien, chef de service, UEHC/EPEI).

I : Vous l'avez évoqué tout au début de l'entretien déjà euh, en disant, mmh, que, qu'au premier entretien avec le jeune vous lui disiez ben justement « tu es le, l'acteur de ton placement ». Mmh... comment concrètement est-ce qu'ils ont la possibilité de participer à l'accompagnement que vous proposez ? Comment ça se traduit ça ? Cette, cette place d'acteur chez eux ? - BASTIEN : Euh la place d'acteur, la première chose c'est sa, c'est la mise en action. - I : Et comment vous faites ? [rires] Comment est-ce qu'on met en action ? - BASTIEN : Et ben en fait, et ben en lui proposant. En... - I : Ok. - BASTIEN : En lui proposant. En proposant, c'est ça ! Il faut proposer, proposer, proposer, proposer ! Si à chaque fois il est en refus, ça permet de faire un bilan et de lui dire « Tu vois ça » souvent c'est de la faute des autres pour eux. Donc on leur propose, on met en place. Et c'est eux qui mettent en échec. Mais pour nous c'est pas un échec. Ça nous permet de leur démontrer que c'est eux seuls qui ont mis en échec les choses, on leur explique. Et donc à partir de là on essaye de leur faire prendre conscience que, ben, en leur expliquant aussi comment ça va se passer, la, le, le, le, le, la justice par rapport à eux. (Bastien, chef de service, UEHC/EPEI).

Pour rendre les mineurs acteurs, les notions de « relation » et de « relation éducative » sont mises en avant comme moyens privilégiés :

CHRISTELLE, éducatrice PJJ : Il allait falloir qu'il évolue à travers la session, vers autre chose. Il a commencé à éprouver le placement. Et il a commencé à se mettre au travail. Et du coup j'ai trouvé ça très intéressant euh... de, que le lien, que la relation éducative puisse faire levier à ce moment-là. (Christelle, éducatrice PJJ, CER)

DAVID, éducateur spécialisé : [...] Et la, la relation. Essayer de de de de créer une, du lien. Du lien. Parce que sans ce lien là c'est très très compliqué à travailler. Et ces liens il faut du temps, de la patience. Ça demande beaucoup de choses. Même par moment il y a des moments où, des moments de conflits même se construit le lien ! Tu vois. Et ça parfois les gens, ne le, ne le le comprennent pas. Parce qu'on est très [rires]... On est pas patients, voilà. Alors que parfois même dans des ces moments-là peut naître aussi cette création de lien qui va nous permettre de, voilà, de construire ensemble. (David, éducateur spécialisé, CEF).

La négociation entre propositions des professionnels et acceptation ou refus des mineur, l'écoute des désirs, envies, et projets des adolescents sont au cœur de ce travail relationnel. Cette négociation se fait dans le cadre de la recherche d'une forme de consensus entre les propositions des professionnels et les envies des adolescents, comme l'indiquent Céline et Laurent :

CELINE, éducatrice PJJ : Voilà, en fonction des faits, en fonction du contexte, par exemple d'où ils en sont de l'insertion des liens avec leur famille. Mais euh l'entretien je vais vraiment le conduire pour que du coup leur parole à eux, enfin moi je leur demande, qu'est-ce qu'ils attendent du placement et qu'est-ce que dans les grands domaines eux ils aimeraient ? Après l'idée, pareil avec leur famille. Et l'idée c'est de, de trouver un consensus pour que les objectifs soient consensuels quoi. Au sens ou pour moi y'a aucun intérêt, enfin c'est eux qui vont être, nous on est là pour les guider mais ils sont maîtres, enfin l'objectif c'est qu'ils soient maîtres de leur vie et de leur placement ! Donc si ça part pas non plus d'eux, je vois pas comment... (Céline, éducatrice PJJ, UEHC/EPEI).

LAURENT : Ils ont le choix de le faire [les activités]. Puisqu'on pense que c'est bon pour eux, après s'ils proposent des activités, que pourquoi pas. Ils ont le pouvoir de refuser. (Laurent, éducateur PJJ, CER).

Toutefois, certains propos révèlent des ambiguïtés et discordances sur la possibilité concrète de rendre un mineur acteur de son placement. Plusieurs éléments qui limitent cette possibilité sont évoqués, et notamment l'état de santé psychique de certains adolescents :

CEDRIC, éducateur spécialisé : [...] On en a certains qui nous arrivent qui sont tellement abîmés que... que ils ne savent plus. Ils savent pas ce qu'ils, ce qu'ils veulent. Euh ils... ils sont déjà quasiment morts à l'intérieur donc c'est compliqué de... des, des, notamment des MNA. C'est très très très très très très très compliqué de prendre en, de prendre en compte le... le jeune. Parce que le jeune il sait pas. (Cédric, éducateur spécialisé, UEHC/EPEI).

Les ressources (e.g., cognitives, sociales) limitées sont également mentionnées comme des freins à leur place d'acteur premier du placement :

MELANIE, éducatrice PJJ : Alors quand ils arrivent on leur dit que de toute façon on fera rien sans eux. Que les choses elles vont pas bouger en fait si eux ils sont pas acteurs du truc, porteurs, forces de proposition et compagnie, tout ça. Ces gamins ils sont tellement en difficulté que bien souvent euh pfff, c'est compliqué pour eux d'entendre ça, parce qu'ils ont jamais été mis dans ces

situations-là. Parce qu'ils ont pas les ressources. Donc en fait nous souvent euh... on... les met dans une barque et puis on les traîne. Lamentablement [rires]. On les pousse, on les, on les stimule. On les... euh on essaye de, de ouais ! Les tirer vers le haut. Alors c'est très vague et en même temps ça veut tout dire et rien ! Mais euh, euh comment ils ont la possibilité eux ? Et ben ça dépend de leur niveau de ressources personnelles quoi ! Parce qu'on a, on a juste des gamins qui sont dans des impasses. Vous voyez. (Mélanie, éducatrice PJJ, UEHC/EPEI).

Enfin, Lise explique que la dimension collective du dispositif qu'est le CER peut également être une contrainte dans le travail d'accompagnement, l'organisation du fonctionnement de l'établissement et la proximité permanente entre les adolescents et les professionnels pouvant avoir un effet « cocotte-minute » :

LISE, psychologue : Ils ont pas le droit de sortir dit libres comme on peut trouver en EPE UEHC par exemple. Tout se fait euh, en collectif, euh alors y'a des temps individuels mais la plupart du temps au collectif et sous le regard des adultes. - I : Mmh mmh. - LISE : Ouais c'est un peu... ça a un effet un peu cocotte-minute aussi. C'est-à-dire que des jeunes qui arrivent dans cette structure, qui ont pas l'habitude en tout cas de côtoyer des adultes ou alors pas du tout dans ce, cadre là, ça peut avoir un effet un peu, un peu spécial pour eux. Pour eux il y a quelque chose de l'ordre de, fin moi du moins j'ai eu cette impression de, un effet un peu carcéral qui se, qui se... qui se palpe. (Lise, psychologue, CER).

MEHDI, éducateur PJJ : La réussite de la prise en charge ou l'échec se fait... Fin la réussite ou l'échec, c'est peut-être pas les, les bons mots, mais... En tout cas les jeunes qui nous quittent très vite, souvent, parce qu'il y a passage à l'acte ou fugue etc, c'est des jeunes qui vivent très mal le collectif. (Mehdi, éducateur PJJ, CER).

Le poids de la contrainte, que Lise associe au caractère carcéral, et le poids du collectif mentionné par Mehdi peuvent donc créer une incompatibilité avec le travail relationnel dont l'objectif est une adhésion du mineur aux propositions éducatives. Comme indiqué dans le sous-thème précédent, une opposition de l'adolescent peut déboucher sur une aggravation de sa situation pénale. Il en résulte que l'acceptation ou l'adhésion du jeune aux propositions devient en réalité le seul choix qui lui permettrait d'être en « réussite éducative » :

BASTIEN, chef de service : Et, c'est lui [l'adolescent] qui peut changer ça ! D'autant plus avec le CJPM. Le CJPM introduit une notion qui est la réussite éducative ! Et la réussite éducative elle passe par, par on coche ce qui a été demandé par le juge. Le juge demande des soins, demande des trucs, si avec le jeune on arrive à cocher chacune des demandes du juge il est en réussite éducative. (Bastien, chef de service UEHC/EPEI).

Alors, lorsque nous questionnons un participant sur ce que cela signifie concrètement d'adhérer dans un cadre contraint, il explique :

LAURENT, éducateur PJJ : [...] c'est un p'tit plus vicieux que ça. C'est à dire que... on force un p'tit peu cette adhésion. Dans les sens où quand on fait beaucoup de choses avec les gens, on met en place des stratégies. Ils aimeraient bien ne pas adhérer, mais à un moment ils adhèrent malgré eux. (Laurent, éducateur PJJ, CER).

5 Discussion

La revue de la littérature avait permis de souligner que les professionnels qui accompagnent les mineurs judiciairisés sont soumis à des contraintes politiques et de terrain qui sont parfois difficilement conciliables. Les processus d'interprétation et de négociation des situations rencontrées permettent aux intervenants de concilier les missions de prévention de la récidive et de soutien à la réinsertion qui leurs sont confiées. L'objectif de notre étude était de décrire les représentations que possèdent les professionnels à propos des adolescents qu'ils accompagnent afin de comprendre comment celles-ci participent à leurs représentations et à leurs expériences du travail éducatif dans le cadre du placement au pénal. Afin de saisir la diversité de leurs représentations et de leurs expériences, nous avons opté pour une méthodologie de recherche qualitative avec une collecte par entretiens semi-directifs auprès de 24 professionnels. L'analyse thématique réflexive a permis de délimiter deux thèmes principaux. Le premier thème amène une réflexion sur la vision des mineurs en tant qu'auteurs et acteurs d'infractions et les manières dont ces représentations sont associées à la question de la responsabilité des adolescents dans les faits commis. Le second thème aborde la manière dont la « relation éducative » constitue pour les professionnels un trait d'union entre l'intervention dans un cadre contraint et une difficile mais nécessaire adhésion du mineur à l'accompagnement proposé.

5.1 Attribution de responsabilité

Le questionnement que nous avons introduit par le biais de l'entretien en partant de la notion de « mineur auteur d'infraction » a débouché sur une réflexion des participants autour de la notion de responsabilité. En effet, les résultats indiquent une distinction entre le signifiant d'auteur et celui d'acteur. Les propos illustrent une association de la notion d'auteur à celle d'une pleine et entière responsabilité des mineurs dans les faits commis, voire à des facteurs « aggravants » d'anticipation de ces faits. La notion d'acteur est quant à elle associée à une représentation où la responsabilité des adolescents est atténuée et partagée. Les participants expliquent la responsabilité atténuée par deux facteurs principaux : la surreprésentation, parmi les adolescents placés, de facteurs de risque environnementaux (i.e., pairs délinquants, précarité économique, exclusion sociale, exposition à des événements de vie défavorables) d'une part, et de facteurs de risque individuels (i.e., manque de maturité, de discernement, troubles de santé mentale) d'autre part. Nos résultats indiquent que les considérations autour de la distinction auteur/acteur et à propos des facteurs de risque précités sont

associés par les participants à une certaine représentation des comportements infractionnels, que nous pouvons classer comme suit :

- À la notion d'auteur, qui sous-entend une pleine et entière responsabilité du mineur dans l'infraction commise, ainsi qu'une intention et/ou une anticipation de la transgression, les professionnels associent des faits graves (e.g., crimes), et qui suscitent des émotions particulières par le concours d'un jugement socio-moral à propos desdits faits (i.e., atteintes aux personnes et notamment infractions à caractère sexuel, infractions dont les victimes sont mineures, actes de barbarie). Dans ces cas de figure, la représentation de l'adolescent judiciairisé semble se faire prioritairement par le biais du prisme pénal.
- À la notion d'acteur, les professionnels associent une responsabilité limitée et décrivent des faits généralement commis sous influence (de stupéfiants ou de pairs par des dynamiques de groupe). La notion d'acteur/auteur, lorsqu'elle est mobilisée sous le prisme principal du développement adolescent, donne lieu à des élaborations autour d'une délinquance d'initiation dont la gravité serait à « relativiser ».
- Une seconde lecture à propos de la notion d'acteur est celle d'une responsabilité limitée de l'adolescent en raison de la présence de facteurs de risque environnementaux. Cela conduit à des élaborations des participants à propos d'une délinquance de nécessité/survie (i.e., en cas de précarité socio-économique), à propos d'une délinquance d'exclusion sociale (i.e., en situant les adolescents comme ayant adopté une identité délinquante et indiquant qu'ils se sont construits dans cette identité sans pouvoir en incarner d'autres), et à propos d'une délinquance de reproduction (i.e., en cas de victimisation antérieure ou dans le cas des adolescents ayant antérieurement été témoins de faits semblables). Dans ces cas de figure, la responsabilité est considérée comme limitée mais également comme partagée avec l'environnement (i.e., parents, pairs, corps social). La notion d'acteur/auteur est ici mobilisée principalement sous le prisme protectionnel et de la vulnérabilité.

Ces résultats interrogent dans la mesure où la représentation des adolescents auteurs apparaît envahie par la question de la responsabilité. L'aménagement de la responsabilité du mineur semble être une condition du travail d'accompagnement. Cela est intéressant car la justice a déjà sanctionné ces mineurs (exception faite des mineurs placés en pré-sentenciel) et les a donc reconnus comme pénalement responsables. D'un point de vue théorique, nous retrouvons dans la responsabilité la question de la bi-causalité : l'imputation (causalité primaire) cherche à répondre à la question « qui est à blâmer ? » et à la question du « pourquoi » (e.g, démarche qui relève de l'explication profane), et l'attribution (causalité secondaire) minimise l'intention et cherche à étudier le phénomène déviant

de manière objective et impartiale (e.g., ce qui caractérise la démarche du juge, de l'expert psychologue, des professionnels) (Gosling, 2019). Ainsi, l'ordre de la démarche légale est d'établir la cause et l'intention afin d'établir un blâme et une sanction appropriés ; l'ordre de nos explications quotidiennes est une recherche d'explication des raisons qui ont mené un individu à recevoir une sanction/blâme, c'est-à-dire, à inférer une cause et une intention de transgresser (Gosling, 2019). Nous constatons dès lors que la démarche adoptée par les professionnels relève davantage d'une recherche du « pourquoi », en mettant en relation un comportement déviant et une intention coupable. Or, là ne se situe pas leur mandat professionnel. Nous pouvons prolonger cette réflexion à partir du questionnement introduit par Hamilton (1978) et qui traverse les propos des participants, à savoir « l'adolescent aurait-il pu agir différemment dans une situation semblable ? » conjuguée aux cinq niveaux de responsabilité définis par Heider (1958). En effet, par la distinction que les professionnels opèrent entre différents types de délinquance, ils attribuent également des niveaux de responsabilité distincts :

- En ce qui concerne la délinquance de nécessité, de survie et d'exclusion, voire en ce qui concerne les infractions commises en groupe, les résultats indiquent que les professionnels considèrent la commission d'une infraction comme une des seules (voire l'unique) réponse(s) possible(s) à la situation, ce qui atténue la responsabilité pénale et morale de l'auteur. Dans ces types de délinquance, les professionnels attribuent donc une responsabilité de 5^e niveau : l'adolescent n'est pas forcément perçu comme entièrement responsable de son intention, car celle-ci est vue comme ayant sa source dans l'environnement. Ainsi, la responsabilité de l'action appartient à la situation externe.
- Pour les faits dont l'adolescent a lui-même été victime ou témoin (i.e., délinquance de reproduction), ou pour les faits qui relèvent d'une délinquance d'envie/d'initiation, les professionnels considèrent majoritairement qu'il y a d'autres conduites possibles (e.g., rejet du déterminisme dans le cas de victimisations passées). Dans ces cas de figure, les professionnels font des attributions de responsabilité de 3^e niveau (i.e., l'adolescent est perçu responsable pour chaque événement dont il est la cause et qu'il peut avoir prévu, même si cet événement n'est pas le résultat d'une intention, car il aurait pu l'éviter, mais ne l'a pas fait) et de 4^e niveau (i.e., l'adolescent est perçu responsable pour ce qu'il a eu l'intention de faire).

5.2 Responsabilisation, autonomie ou conformisme ?

La préoccupation des professionnels à propos de la responsabilité des adolescents semble limiter les possibilités de penser un modèle conceptuel plus intégratif à propos de la réhabilitation des mineurs auteurs d'infraction. En effet, les trois conceptions de la responsabilité des adolescents, associés à trois prismes distincts (i.e., pénal, développemental, protectionnel/civil), semblent participer à orienter l'action éducative par une hiérarchisation des besoins et des modalités d'interventions. Plusieurs objectifs et moyens d'intervention ont été mentionnés par les participants. Si ces éléments sont transversaux à l'ensemble des adolescents accompagnés, ils semblent néanmoins hiérarchisés de manière différente en fonction des types de délinquance que les professionnels identifient :

- Dans une conception où les mineurs judiciairisés sont « carencés », un axe d'intervention transversal concerne l'ensemble des mineurs accompagnés : la structuration du quotidien par le cadre du placement, dans sa dimension physique (i.e., « contenance ») et organisationnelle (i.e., rythmicité des activités quotidiennes, place de l'adulte dans la structuration du quotidien).
- Un deuxième axe d'intervention se traduit par un travail sur le « rapport de l'adolescent aux faits commis » ou sur son « rapport à la loi ». Cet axe d'intervention est décrit comme un travail qui amènerait le mineur à prendre conscience de sa responsabilité dans l'infraction, et notamment une conscience des effets délétères de l'infraction sur la/les victime(s). Cette prise de conscience est associée à une prise de responsabilité qui doit prévenir la répétition/récidive. Cet axe semble priorisé dans le cas d'infractions avec des atteintes aux personnes et dans le cas de faits d'une certaine sévérité (e.g., crimes).
- Un troisième axe d'intervention concerne l'insertion des mineurs. Cet axe passe par l'adoption d'une mode de vie plus conventionnel (e.g., instauration d'un rythme diurne/nocturne, prise des repas à heures fixes, respect du règlement), par la construction d'un projet de formation professionnelle (e.g., stages, ateliers manuels), et par un développement des attitudes que l'on pourrait désigner comme « prosociales » (e.g., respect d'autrui et de la différence, démontrer de l'empathie). Cet axe semble être priorisé dans les cas d'infractions avec des atteintes aux biens (e.g., trafics, vols, recels).
- Enfin, l'axe du soin somatique et psychique. Seul une minorité des participants ont mentionné cet axe d'intervention, malgré la reconnaissance des besoins dans ce domaine parmi les adolescents accompagnés. Ce résultat peut s'expliquer par le constat des professionnels d'un manque de partenaires du soin sur le plan institutionnel, ce qui pourrait conduire à un effacement de cet axe d'intervention dans les propos recueillis.

En somme, ces quatre axes d'intervention participeraient à un processus plus global que les participants décrivent comme une « responsabilisation » du mineur. Cette responsabilisation s'entend dans une perspective pénale/judiciaire (i.e., prise de responsabilité vis-à-vis de la/des victime(s) ou tout du moins vis-à-vis du corps social) mais dépasse ce cadre et semble venir s'incarner dans la recherche d'un mode de vie « normal/régulier » (par opposition à « déviant »). En d'autres termes, les professionnels décrivent des situations dans lesquelles les adolescents feraient principalement des auto-attributions externes (i.e., l'infraction est le résultat de conditions externes à l'individu). Or, les participants veulent amener les mineurs à prendre conscience des effets des actes infractionnels et donc à ce qu'ils formulent des auto-attributions internes, ce malgré une reconnaissance des contraintes externes (i.e., facteurs de risques structuraux) qui diminuent la probabilité d'une auto-attribution interne (Gosling, 2019). Si la responsabilisation vis-à-vis de l'infraction doit servir l'objectif de prévention de la récidive, plusieurs travaux ont souligné qu'il ne s'agissait pourtant pas d'un facteur prédictif d'une récidive (voir Maruna & Mann, 2006 pour une discussion détaillée).

Sur le plan de l'intervention, le dénominateur commun à ce qui semble faire éducation relève principalement des règlements, du cadre, et de la dissuasion à s'engager dans des comportements déviant. L'action éducative s'articule donc autour des apprentissages nécessaires pour adopter un mode de vie régulier, par un travail autour de ce qui structure le quotidien (i.e., horaires, repas, hygiène, travail, relations à autrui). En effet, certains professionnels relient cette « responsabilisation » dans le quotidien à la notion d'autonomie. En nous appuyant sur les postulats de la théorie de l'auto-détermination (ou TAD) (Ryan & Deci, 2000, 2008, 2018) abordée sous le prisme de la désistance dans son acceptation intégrative (LeBel et al., 2008; Maruna & Farrall, 2004; McNeill, 2006; Petrich, 2020), plusieurs constats se dessinent. En effet, la TAD pose comme postulat que tous les individus ont trois besoins psychologiques fondamentaux - les besoins de compétence, d'autonomie et de relation - dont la satisfaction est un élément essentiel pour un fonctionnement efficace et le bien-être. La satisfaction de ces besoins fondamentaux favorise la motivation autonome et les aspirations intrinsèques, qui participent à la santé mentale et au développement social des individus (Ryan & Deci, 2000, 2008, 2018).

Dans le cadre de la TAD, l'autonomie désigne la mesure dans laquelle les individus perçoivent leurs propres comportements comme volontaires et conformes à leur « moi profond », et non comme contraints, forcés ou influencés par des facteurs extérieurs à eux-mêmes. Le besoin d'autonomie entre en résonance avec la notion d'adhésion qu'utilisent les professionnels. En effet, malgré les efforts des professionnels dans le développement d'une « relation éducative », cette notion semble avant tout permettre d'opérer une jonction entre le placement obligatoire et la recherche d'adhésion de l'adolescent à un accompagnement éducatif contraint qui vise la non-réitération. La grande difficulté

réside dans le cadre involontaire du placement, qui est une obligation judiciaire plus qu'un choix du mineur de changer ses attitudes et ses comportements. Dans ce contexte, la notion d'adhésion questionne à plusieurs niveaux : les analyses montrent qu'il s'agit plus d'une négociation suivie d'un accord (plus ou moins libre) des propositions plutôt que d'une adhésion. À ce titre, dans l'adhésion que recherche le juge des enfants dans le cadre des mesures qu'il prononce, Bruel (2012) explique : « Rechercher l'adhésion c'est, pour le juge, tenter de provoquer une conversion du « Sujet de droit » au point de vue officiel [...] » (Bruel, 2012, p. 34), c'est-à-dire aux règles communes qui régissent la société et servent de référence pour construire le sens du monde social. Dès lors, se pose la question si cette adhésion à un mode de vie et à des comportements attendus reflète un conformisme à un modèle préétabli ou une conduite auto-déterminée. En effet, le cadre d'intervention est régi par un mandat judiciaire imposé et un fonctionnement institutionnel qui s'organise à partir d'un système de sanctions et de récompenses (i.e., concept des « niveaux » auxquels se situent les mineurs lors du placement qui conditionnent leur degré de liberté). Ce système participe à une forme de régulation externe des comportements, car ils constituent des motivations extrinsèques à l'adoption des comportements attendus (i.e., comportements non-déviant). Si ces motivations extrinsèques peuvent servir à l'abandon de certaines relations avec des pairs délinquants et à une réflexion sur les parcours des personnes judiciairisées (Bullock et al., 2019; Doekhie et al., 2017; McLean et al., 2017; Villeneuve et al., 2020), l'accent qui est mis sur la responsabilisation, la dimension collective du cadre, ou le climat social au sein des établissements sont des facteurs qui peuvent agir en freins à la désistance (Bullock & Bunce, 2020). Enfin, une des limites de ce système de sanction/récompense est que la motivation extrinsèque se maintient plutôt à court-terme et est influencée par la présence ou l'absence de ces facteurs externes de sanction/récompense, tandis que la motivation intrinsèque persiste davantage dans le temps et est moins influencée par la présence ou l'absence de facteurs externes incitatifs ou dissuasifs (De Leon & Jainchill, 1986; Simpson & Joe, 1993).

Par ailleurs, bien que nos résultats s'inscrivent dans le paradigme socio-judiciaire dominant en matière éducative qui considère l'adolescent comme un adulte en devenir, capable de s'informer sur le droit et donc de se responsabiliser (Bailleau & Cartuyvels, 2011; Milburn, 2009), les propos sur la nécessaire responsabilisation des mineurs comme moyen de prévenir la récidive semblent constituer une fracture avec la description que les participants font des adolescents. Les « errances », les violences subies, le manque de repères éducatifs et les difficultés d'attachement sont régulièrement évoquées comme une limite à l'intégration sociale et un facteur favorisant les comportements déviants.

De plus, les analyses permettent de souligner des ambiguïtés, voire des discordances, entre les moyens mobilisés, les objectifs poursuivis, et le cadre de l'intervention. En effet, les participants identifient le groupe d'adolescents et l'équipe comme des supports du travail éducatif de

responsabilisation. Par la mise en place et l'incarnation des possibilités, limites, et interdits au sein des établissements, les professionnels se font à la fois l'exemple à suivre, la figure d'autorité, et responsables de la régulation du groupe. Les propos indiquent concomitamment que les fonctionnements internes aux établissements, et notamment les difficultés de recrutement et le roulement horaire, ne permettent parfois pas d'offrir la stabilité et la disponibilité nécessaire aux mineurs placés, comme l'ont souligné d'autres auteurs (Ricciardelli et al., 2019; Sabbe et al., 2021). Or, plusieurs travaux ont souligné l'importance de la qualité des relations entre les professionnels et les personnes judiciarisées dans le processus de désistance du crime (Burnett & McNeill, 2005; Kirkwood, 2016; Villeneuve et al., 2020).

Ces difficultés et ces ambiguïtés découlent sur le constat, évoqué par plusieurs participants, qui est celui d'un accompagnement dans le but de la prévention de la réitération/récidive qui se limite aux adolescents pour lesquels il s'agit d'un objectif « réalisable ». Pour d'autres, il paraît bien difficile, dans ce cadre d'intervention, de dépasser les situations de précarité, de troubles de santé mentale, ou d'amotivation au changement (Adorjan & Ricciardelli, 2018). L'intérêt pour les facteurs ressources (i.e., les compétences) des adolescents est peu caractérisé, effacé par la question des facteurs de vulnérabilité et de risque, alors même qu'une telle approche pourrait servir de base au développement de la motivation intrinsèque ainsi que de l'agentivité des mineurs judiciarisés, facteurs favorisant la désistance (Villeneuve et al., 2020). Dans cette perspective, des interventions qui s'appuient sur le sport (Draper et al., 2013; Williams et al., 2015) ou encore la médiation animale (Leonardi et al., 2017), et qui mobilisent les habiletés des adolescents ont été développées. La reconnaissance et le développement de ces habiletés sont des composantes primordiales de la motivation intrinsèque au changement telle que conçue dans la TAD (Ryan & Deci, 2000, 2008, 2018). Troisièmement, le développement de projets « individualisés » (i.e., construits à l'aide du DIPC) s'inscrivent dans une recherche de collaboration avec les adolescents, dans une perspective de les rendre « acteurs » du placement, par opposition à une vision où la personne judiciarisée est un sujet passif de l'intervention. Rendre les personnes judiciarisées actrices de l'intervention judiciaire est préconisé dans les travaux qui portent sur le paradigme de la désistance (Maruna & Farrall, 2004; McNeill, 2006, 2015) et qui mettent sur l'accent sur la notion d'agentivité (S. King, 2013). Toutefois, les professionnels soulignent leurs difficultés à motiver les adolescents au changement, ce qu'ils expliquent principalement par une surreprésentation de facteurs de risque qui les dépassent. Nous pouvons supposer qu'un meilleur outillage des professionnels, par le biais de la formation (e.g., à l'entretien motivationnel) et la mise en place de supports structurés, permettrait de dépasser cette limite.

Enfin, la prépondérance accordée à la demande du magistrat et à la lecture socio-morale des faits qui ont motivé le placement dans l'élaboration des objectifs éducatifs se fait au détriment d'une attention portée aux besoins et aux compétences des adolescents. Or, la question des besoins est au cœur du paradigme de la désistance puisqu'il a été souligné que l'amélioration de certaines conditions structurelles (e.g., réseau social, emploi, santé, logement) favorisait la désistance (Bachman et al., 2016; LeBel et al., 2008; McCulloch, 2005). D'autres modèles, tel que le Good Lives Model (ou GLM) (Ward & Stewart, 2003a), soulignent l'importance de répondre aux besoins des individus en considérant que le développement des risques criminogènes est une réponse à des besoins non comblés (Ward & Stewart, 2003b). Plusieurs travaux ont souligné qu'une telle approche pouvait favoriser la motivation au changement et donc la désistance du crime (Glowacz et al., 2020; D. A. Harris et al., 2019; Villeneuve et al., 2020).

Ainsi, le défaut d'un modèle conceptuel intégratif à propos de la réhabilitation des mineurs auteurs d'infraction, éclipsée par la préoccupation à propos de la responsabilité des jeunes, limite les possibilités de construction d'actions cohérentes au sein des établissements. La prépondérance des élaborations autour de la question de la responsabilité illustre à quel point cette notion organise l'action éducative. Or, comme nous l'avons indiqué, la responsabilité est en premier lieu la préoccupation du magistrat. Les professionnels s'en saisissent en construisant à partir d'une lecture socio-morale des faits commis, loin d'un modèle conceptuel partagé.

La nécessité d'un modèle conceptuel commun se situerait donc à deux niveaux : premièrement, pour prévenir l'influence de considérations qui relèvent des interprétations et valeurs subjectives des professionnels dans l'analyse des situations des adolescents, il conviendrait de penser un modèle plus structuré d'évaluation des situations et des besoins des adolescents, à partir par exemple de l'outil qu'est le DIPC. L'outil de détermination des besoins fondamentaux, issu du *Good lives model* et adapté aux adolescents (Print, 2013) peut également constituer un support pertinent. Deuxièmement, le modèle conceptuel commun pourrait s'attacher à développer une vision intégrative de l'intervention éducative au pénal, à partir des trois prismes de référence des professionnels (i.e., pénal, développemental, et protectionnel/civil) qui font écho à leur position sur l'échiquier institutionnel et la complexité de leurs missions. Le *Good lifes plan* (GLP) pourrait servir de support pour la structuration de l'intervention éducative auprès d'adolescents, comme l'illustre l'exemple décrit par Glowacz et al. (2020). La particularité et la difficulté des rôles des intervenants résident nous semble-t-il dans le mandat et la demande du magistrat. Ce-dernier oriente l'intervention en formulant une demande dans un champ d'intervention en particulier (e.g., obligation de soins). L'organisation du travail des professionnels autour d'un modèle d'évaluation et d'intervention partagé permettrait néanmoins de conserver un regard qui considère l'adolescent dans la globalité de ses besoins. Ce

modèle partagé permettrait également de fournir une lecture plus écologique de la situation de vie des adolescents aux magistrats qui demeurent décisionnaires de la suite de leurs parcours.

6 Limites

La collecte de données ayant eu lieu quelques semaines après l'entrée en vigueur du nouveau Code de justice pénale des mineurs, il aurait été intéressant de questionner les personnels en intégrant cette dimension dans les entretiens car d'autres auteurs ont souligné les liens entre évolutions législatives et représentations des intervenants (Ricciardelli et al., 2019). Des études futures pourraient s'intéresser aux personnels ayant l'expérience des modalités antérieures et actuelles de l'accompagnement des mineurs auteurs d'infraction à la lumière de ces évolutions. Par ailleurs, le choix de réaliser une collecte de données auprès d'informateurs-clés peut avoir influencé le contenu des discours dans un sens « politiquement correct », puisque les participants peuvent orienter leurs explications dans une stratégie de présentation de soi. Enfin, cette étude est fortement ancrée dans un contexte régional des établissements de placement pénal. La description du contexte de recherche doit donc permettre une transférabilité et non une généralisation des résultats. Des devis de recherche quantitatifs à plus grande échelle permettraient de produire des données complémentaires.

7 Conclusion

Les interactions quotidiennes entre les intervenants et les mineurs placés sont le fruit de négociations complexes entre demandes et contraintes institutionnelles, analyses des professionnels, et situations des mineurs. L'objectif de notre étude était de mieux comprendre les représentations que possèdent les professionnels à propos des mineurs qu'ils accompagnent en établissement de placement pénal afin de saisir les conceptions qui guident leurs pratiques. Pour cela, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs auprès de 24 intervenants et conduit une analyse thématique réflexive. Nos résultats illustrent la prépondérance accordée à la responsabilité du mineur, sur le plan pénal et citoyen, dans le cadre des accompagnements. L'accent mis sur la responsabilité semble écarter les possibilités de penser un modèle d'accompagnement plus global qui répondrait aux besoins multiples des adolescents. Dans un contexte où les interventions sont relativement professionnel-dépendantes, et dans le prolongement de notre perspective systémique, il apparaît nécessaire d'examiner les expériences que font les adolescents des pratiques qui leur sont destinées. De plus, convoquer le point de vue des mineurs judiciairisés apparaît opportun dans la mesure où la question de leurs besoins ne semble que très peu circonscrite dans le cadre des interventions. Ces deux thématiques sont justement l'objet de notre chapitre suivant.

Chapitre 6 : Une adolescence judiciairisée (Étude 2)

1 Rappel des résultats issus de la littérature et des questions de recherche

Ce chapitre vise à explorer et à décrire les vécus des adolescents en situation de placement pénal dans trois différents types d'établissements : un EPEI, un CER, et un CEF. Dans cette perspective, l'adolescent n'est pas situé comme un évaluateur des pratiques, dans une position externalisée. Il s'agit plutôt de chercher à décrire et à caractériser les expériences de placement vécues par les adolescents judiciairisés, à partir de la mise en récit de la subjectivité liée à cette période de leur vie. L'analyse individuelle et transversale de ces mises en récit ont pour objectif de rendre compte de la complexité des vécus liés au placement pénal.

Pour rappel, en ce qui concerne l'expérience des adolescents judiciairisés, les questions de recherche initiales étaient les suivantes :

- a. Que signifie « être placé (au pénal) » pour les adolescents ? Quel est le sens de cette expérience de placement pour les adolescents judiciairisés ?
- b. Quelles sont les perceptions des adolescents à propos des pratiques psycho-socio-éducatives qui leurs sont destinées ?

L'objectif général de l'étude 2 était d'explorer l'expérience que font les mineurs auteurs d'infraction de leur placement pénal. Il s'agissait d'explorer leurs vécus à travers différentes dimensions qui pouvaient venir caractériser leurs expériences subjectives. Ces dimensions ont principalement été relevées dans la revue de la littérature (chapitres 1 à 3) ainsi que par le biais des notes de terrain issues des observations réalisées en amont des entretiens. En effet, les études qui se sont intéressées aux expériences des mineurs judiciairisés sur leur parcours de vie peuvent être classés en 5 axes thématiques principaux : l'étude (1) du point de vue des adolescents sur les facteurs de risque de délinquance (i.e., expériences de vie défavorables, facteurs de risques liés à la scolarité, besoins de santé, consommation de substances) (Ashkar & Kenny, 2009; Cope, 2003; Dingwall, 2013; Douglas & Plugge, 2008; Ginner Hau & Azad, 2020; Hartwell et al. 2010; Horstkötter et al., 2012, 2014; Jack et al. 2015; Madden-Derdich et al., 2002; Jackson-Roe et al. 2015; Naidoo & Sewpaul, 2014; Paton et al., 2009; Shelton, 2004; Whittle et al., 2012), (2) l'étude des expériences relatives aux interactions avec autrui (i.e., interactions avec les pairs, avec les membres de la famille et les proches, avec les intervenants) (Azad et al., 2018; De Ganck & Vanheule, 2015; Peterson-Badali & Koegl, 2002; Shannon & Abrams, 2007; Zoetl, 2017), (3) l'étude des expériences des interventions et des accompagnements (i.e., services de santé, interventions qui ciblent les besoins criminogènes, procédures judiciaires) (Deuchar, 2012; Shelton, 2004 ; Leonardi et al., 2017 ; Lount et al., 2018 ; Parker et al., 2014 ; Řezáč et

al., 2013; Willoughby & Nellis, 2016), (4) l'étude des expériences de placement et de détention (i.e., au niveau institutionnel, interpersonnel, et intraindividuel/subjectif) (Arendt, 2011 ; Ashkar & Kenny, 2008; Bengtsson, 2016 ; Peterson-Badali & Koegl, 2002), et enfin (5) l'étude des expériences liées aux transitions et à la désistance (Abrams, 2006, 2012; Haigh, 2009; Halsey, 2006; Hartwell et al., 2010). Plusieurs constats émanent de ces travaux. Tout d'abord, les résultats soulignent que les comportements infractionnels sont un phénomène à propos duquel les mineurs judiciairisés retracent une étiologie complexe, à l'intersection de facteurs structurels et intraindividuels. En effet, les travaux ont illustré l'influence de certains facteurs de risque tels que la présence de membre de la famille ou de pairs délinquants (Abrams, 2012), la consommation de substances (Cope, 2003 ; Jackson-Roe et al., 2015), ou le vécu d'événements de vie défavorables (Heath & Priest, 2016 ; Patton et al., 2009), dans l'explication par les adolescents de leurs comportements infractionnels. Ces facteurs structurels font également écho à des dimensions subjectives et intraindividuelles (e.g., besoin d'appartenance, développement identitaire) (Ashkar & Kenny, 2009; Azad et al., 2018; Hartwell et al., 2010), qui peuvent à la fois agir en tant que facteur de risque de délinquance (Abrams, 2012 ; Ginner Hau & Azad, 2020) ou en tant que facteur de désistance (Hartwell et al., 2010), en fonction des expériences singulières que relatent les adolescents.

Deuxièmement, les résultats indiquent que la désistance relève d'une conjonction entre la motivation intrinsèque de mener une vie respectueuse des lois et la motivation extrinsèque par crainte de sanctions futures (Ashkar & Kenny, 2008). Malgré une motivation intrinsèque exprimée par certains adolescents, ces derniers doutaient parfois de leur capacité à faire face aux pressions vécues à l'extérieur et qui les influencent dans la commission d'infractions. Les doutes liés à la période de transition entre la fin de la mesure judiciaire et le retour dans le droit commun étaient accentués par une remise en question de leurs capacités à continuer à prendre soin de soi (e.g., poursuivre l'arrêt des consommations de substances, arrêt initié lors de la mesure judiciaire).

Troisièmement, la revue de la littérature a illustré le besoin fondamental exprimé par les adolescents d'avoir un pouvoir de décision dans les événements qu'ils vivent. Cette notion peut être rapproché de celle d'agentivité qui est au cœur du paradigme de la désistance (S. King, 2013; LeBel et al., 2008; Maruna & Farrall, 2004; McNeill, 2006; Petrich, 2020), ou celle d'autonomie dans le paradigme de l'autodétermination (Petrich, 2020; Ryan & Deci, 2000, 2008, 2018). Le besoin d'autonomie qu'ils expriment concerne à la fois l'autonomie dans les choix à opérer quant aux comportements infractionnels (i.e., arrêter ou poursuivre la délinquance), mais également vis-à-vis des modalités d'intervention. Les résultats de la revue de la littérature soulignent que l'efficacité des interventions est conditionnée au fait qu'elles aient du sens pour les adolescents, qu'elles leur permettent de comprendre ce qu'ils vivent et d'être compris par autrui, et enfin qu'elles répondent à leurs besoins.

À cet égard, plusieurs travaux ont souligné une inadéquation de certains dispositifs aux besoins des adolescents judiciairisés. À titre d'exemple, le bracelet électronique a été cité comme source de stress supplémentaire, stress auquel certains adolescents répondaient par une tentation plus importante d'enfreindre la contrainte de la surveillance électronique (Deuchar, 2012; Willoughby & Nellis, 2016); d'autres travaux ont souligné le poids de limites structurelles pour satisfaire aux obligations judiciaires (e.g., difficultés liées au manque de transport), ou encore l'incompréhension des adolescents du langage judiciaire, qui a limité leur participation (pourtant recherchée par les professionnels) aux procédures qui les concernaient (Lount et al., 2018 ; Suthers, 2011). Enfin, plusieurs études (Abrams, 2006 ; Haigh, 2009 ; Halsey, 2006) ont souligné les doutes exprimés par les adolescents sur leur capacité à maintenir certains apprentissages ou comportements qui relèvent de facteurs de protection à la fin de la mesure judiciaire (e.g., ne pas consommer de substances lorsque le mineur a réintégré la communauté).

À partir des constats issus de la revue de la littérature et de nos observations sur le terrain, nous avons organisé notre approche de l'entretien autour de quatre axes principaux : (1) les perceptions de l'environnement de placement, (2) les significations du placement pour les adolescents eux-mêmes et pour leur sphère familiale et sociale, (3) les significations attribuées au placement en lien avec les faits commis, ainsi que (4) le vécu rattaché à la dimension temporelle du placement (i.e., l'avant, le pendant, l'après).

2 Méthode

2.1 Considérations éthiques

Le protocole de la présente étude a reçu une certification éthique de l'Université Rennes 2.

Le protocole de recherche a été enregistré le 14 avril 2022 sur OSF (De Boer, Guarnaccia, et al., 2022).

2.2 Méthodes et critères de recrutement

Les études qui adoptent une méthode d'analyse phénoménologique interprétative reposent sur un nombre de participants réduit (i.e., généralement dix participants ou moins). En effet, l'IPA vise à explorer en détail les expériences singulières des participants (i.e., visée idiographique), ce qui nécessite des ressources temporelles considérables. Ensuite, l'IPA vise à proposer une analyse transversale appliquée aux cas étudiés dans le premier temps de la recherche, mais se limite à l'analyse des expériences d'un groupe restreint d'individus. Ainsi, l'IPA ne possède aucune visée de généralisation des résultats. Une méthode d'échantillonnage par choix raisonné (i.e., *purposive sampling*) est généralement retenue afin de sélectionner les individus qui sont les plus susceptibles de partager leur vécu du phénomène étudié, et ainsi d'en éclairer le sens (Smith et al., 2021). Dans le

cadre de cette étude, les participants ont été contacté de deux manières : de manière directe, en fonction des opportunités qui se sont présentées lors des phases d'observation, et de manière indirecte par recommandation des équipes psycho-socio-éducatives qui ont transmis les noms des mineurs susceptibles de participer à l'étude (Smith et al., 2021). Dans les deux cas, l'étude a été présentée à l'ensemble des interlocuteurs (i.e., membres de la direction, des équipes, et les adolescents) sous le titre « les vécus en institution de la Protection Judiciaire de la Jeunesse et du Secteur Associatif Habilité » et l'objectif précisé ainsi : « l'objectif de cette étude est de mieux comprendre le vécu des jeunes au sein des lieux de placement de la protection judiciaire de la jeunesse ».

Concernant le recrutement, et en lien avec les objectifs de l'IPA, il s'agissait de rechercher une forme d'homogénéité du groupe de participants. Plusieurs facteurs participent à cette homogénéité : recruter des participants issus d'une tranche d'âge restreinte, recruter des participants de même sexe, se baser sur la rareté du phénomène étudié, délimiter l'aire géographique concernée par le phénomène, ou encore sélectionner les participants en fonction du moment auquel le phénomène a été ou est vécu (Smith et al., 2021). Dans le cadre de cette étude, il s'agissait donc de recruter des adolescents : (1) de sexe masculin (puisque'ils représentent la très grande majorité des adolescents placés au pénal), (2) âgés de 13 à 17 ans (puisque'il s'agit de la tranche d'âge potentiellement concernée par les trois types de placement au pénal), et (3) en situation de placement pénal dans les établissements au sein d'une même Direction interrégionale de la PJJ (afin d'ancrer les analyses produites dans un contexte socio-culturel et institutionnel précis). La recherche d'homogénéité parmi les participants ne signifie pas que leurs propos et leurs situations sont regardées de manière uniforme. Au contraire, il s'agit de relever les singularités et la variabilité dans les expériences rapportées au-delà des éventuels facteurs socio-démographiques communs (Smith et al., 2021). À partir de ces différents éléments, il a été établi qu'un recrutement ciblant 15 à 20 adolescents maximum permettrait de recueillir les récits d'expérience de 7 à 10 jeunes. Ces chiffres tiennent compte d'un pourcentage d'attrition évalué à 50% entre le moment du recrutement et le moment convenu pour le déroulement de l'entretien ainsi que des éventuels refus à participer. Smith et al. (2021) recommandent également de ne pas dépasser le nombre de 10 participants dans le cadre d'une recherche doctorale afin de favoriser l'approfondissement des analyses des cas plutôt que l'addition d'analyses produites « en surface ».

2.3 Description du processus de recrutement

La phase de recrutement des adolescents a débuté lors des premiers temps d'observation. La présentation de la recherche incluait l'objectif de l'étude, le déroulement des entretiens, les notions

de confidentialité (notamment par rapport aux informations relatives à la situation pénale), d'anonymat, et de la mise en place d'une incitation à la participation (i.e., bon d'achat d'une valeur de 10€ dans un magasin de sport). Le recrutement s'est déroulé de la manière suivante :

- Au CEF : la recherche a été présentée directement au groupe d'adolescents présents lors de nos venues, un début d'après-midi. Ainsi, les adolescents ont pu nous questionner à propos du déroulement et des objectifs de l'étude. Ensuite, les membres de l'équipe ont continué à proposer aux mineurs placés de participer : si le jeune donnait son accord, un contact téléphonique était organisé afin de répondre aux éventuelles questions du jeune et d'organiser le moment de l'entretien.
- Au sein de l'EPEI : la recherche a été présentée directement et de manière individuelle aux jeunes présents au sein de l'établissement lors de nos différents temps d'observation. Un moment était convenu avec les adolescents volontaires pour participer, rencontre communiquée puis validée par l'éducateur référent du mineur.
- Au CER : la recherche a été présentée en groupe lors de la matinée d'observation au sein de l'établissement. Les activités partagées (i.e., chantier d'entretien d'espaces verts, préparation du repas) ont été l'occasion de répondre aux éventuelles questions des jeunes. Le créneau prévu pour les entretiens variait de 1h à 1h30 en fonction des contraintes d'organisation interne des établissements.

2.4 Caractéristiques des participants et procédures de collecte des données

Suite à la première étape du recrutement, un formulaire de présentation et de consentement au format papier était fourni aux participants. Ce formulaire suivait les recommandations du langage « Facile à Lire et à Comprendre (FALC) » car nous avons fait le constat de difficultés de compréhension et d'expression, orale et écrite, chez certains adolescents lors des phases d'observation. Ce formulaire devait être signé par l'adolescent dans le cas où ce-dernier manifestait son intérêt à participer, par l'investigateur principal, et par l'éducateur référent. Suite à l'accord à participer des adolescents volontaires, un courrier de non-opposition à la participation à la recherche était envoyé aux tuteurs légaux des mineurs concernés.

Au total, sur 14 mineurs placés ayant signifié leur intérêt pour la recherche ou ayant été référés par les éducateurs (ce qui fût le cas pour 5 mineurs), 13 ont accepté de participer et ont signé le formulaire de consentement. Néanmoins, un adolescent était en fugue au moment où l'entretien devait avoir lieu, sans que celui-ci ne puisse être reprogrammé, le jeune n'étant pas revenu au foyer durant les semaines qui ont suivi ; un adolescent possédait un statut de mineur non-accompagné, ce qui constituait un critère d'exclusion à la recherche ; et deux adolescents ne souhaitaient pas être rencontrés de manière individuelle mais uniquement ensemble (i.e., deux mineurs placés au CER).

Dans ce dernier cas, le cadre de l'entretien étant trop peu propice à l'approfondissement des expériences individuelles, nous avons décidé de leur proposer un entretien commun dont les données ont été traitées comme des éléments de contextualisation de la recherche (e.g., de manière semblable au traitement des notes de terrain). Enfin, malgré le consentement initial à participer à l'entretien d'un des adolescents à l'EPEI (avec refus de l'enregistrement audio), nous nous sommes aperçus dans les premières minutes de l'entretien que l'adolescent rencontré était sous l'emprise de stupéfiants. Nous avons donc décidé d'arrêter l'entretien tout en expliquant les raisons de cette décision. Finalement, 8 adolescents ont été rencontrés dans le cadre des entretiens individuels. Quatre adolescents étaient placés en CEF, 3 étaient placés à l'EPEI (dont un au sein du dispositif d'hébergement diversifié), et un adolescent était placé au CER. Les entretiens ont duré 32.6 min en moyenne.

Les entretiens se sont déroulés en journée ou en début de soirée (dans le cas du CER et de l'EPEI). Les entretiens ont eu lieu dans différents espaces : une salle spécifique située dans le bâtiment qui regroupe des salles de réunion et d'activités manuelles et qui ne faisait pas l'objet d'un usage en particulier dans le cas du CEF, dans le bureau de la psychologue dans le cas du CER, et dans une salle de lecture, dans une salle de réunion de l'UEAJ, ou dans le bureau des psychologues (lorsque ces-dernières étaient absentes) dans le cas de l'EPEI. Les lieux choisis garantissaient ainsi un calme et une confidentialité dans le cadre des entretiens. Ces-derniers ont fait l'objet d'un enregistrement audio ayant permis la retranscription intégrale des propos recueillis. Les données ont été pseudonymisées.

Le guide d'entretien semi-directif comportait 6 questions ouvertes et était conçu de manière à couvrir les quatre axes identifiés à partir de la littérature et des observations de terrain (i.e., (1) les perceptions de l'environnement de placement, (2) les significations du placement pour les adolescents eux-mêmes et pour leur sphère familiale et sociale, (3) les significations attribuées au placement en lien avec les faits commis, ainsi que (4) le vécu rattaché à la dimension temporelle du placement) (annexe 5). La formulation était principalement descriptive (i.e., « Peux-tu me décrire un peu ce que tu fais pendant le temps que tu passes ici, au [CER, CEF, UEHC/UEHD] ? »), narrative (i.e., « Avant ton arrivée au [CEF, CER, UEHC/UEHD], avais-tu déjà pensé à quoi cet endroit ressemblerait ? Comment t'imaginais-tu cet endroit ? ») et circulaire (i.e., « Peux-tu me parler un petit peu de l'impact que le placement pénal a eu sur ton entourage ? »). Ces types de formulations ont été retenues afin de donner la possibilité au participant d'être « la voix principale » de l'entretien, et donc de la mise en récit de son vécu.

Les principales relances employées étaient de type « amorce/d'incitation » (i.e., « Peux-tu m'en dire un peu plus à propos de... ? ») et « approfondissement » (i.e., « Qu'entends-tu par [expression du participant] ? » ; « Pourquoi ? » ; « Comment ? » ; « Comment te sentais-tu ? »).

Les entretiens ont été retranscrits intégralement mot-à-mot, en accord avec les recommandations méthodologiques de Smith et al. (2021). Les retranscriptions ne reprennent pas de manière exhaustive les éléments de langage non-verbal, ni la durée exacte des pauses et des silences. Toutefois, le langage non-verbal (e.g., rires, soupirs, grimaces) a été retranscrit entre crochets lorsque celui-ci éclairait de manière significative les propos du participant ou lorsque le participant ne formulait sa réponse que par ce moyen. Les pauses et les silences ont été retranscrits comme suit : jusqu'à deux secondes de pause, par des points de suspension (i.e., « ... »), entre trois et cinq secondes de pause par « [silence] », et au-delà de cinq secondes de pause par « [long silence] ». Lorsque les propos de l'enregistrement étaient inaudibles, le moment de l'entretien concerné a été indiqué. Enfin, les néologismes (ou « les créations lexicales » des participants) ont été retranscrits en suivant la prononciation orale du mot.

2.5 Méthode d'analyse phénoménologique interprétative

L'analyse phénoménologique interprétative (Larkin et al., 2006; Smith et al., 2021) a été retenue comme méthode d'analyse des données issues des entretiens semi-directifs individuels en raison de son ancrage épistémologique phénoménologique et en raison de son adéquation avec les objectifs de l'étude. Sans constituer une méthode d'analyse prescriptive figée, Smith et al. (2021) ont détaillé les étapes analytiques qui guident le chercheur dans son analyse. L'analyse par IPA étant un processus inductif et itératif, ce cheminement est à envisager dans le cadre d'une maturation progressive des résultats émanant des différentes étapes. Ce cheminement est constitué de deux niveaux majeurs :

l'analyse d'extraits particuliers au regard de l'ensemble de l'entretien et inversement, ainsi que la prise en compte de l'ensemble de l'entretien comme le résultat d'un échange singulier entre deux locuteurs.

2.5.1 Description des étapes

2.5.1.1 Lecture et relecture d'un entretien unique.

La première étape analytique a consisté en une immersion dans les données d'entretien, à partir de la sélection d'un premier entretien. Dans notre cas, il s'agissait de l'entretien réalisé avec le participant n°2 (Jason). L'écoute répétée de l'enregistrement audio a permis de nous replacer pleinement dans le contexte de l'entretien (qui avait eu lieu 8 mois avant le début des analyses formelles) et dans « l'univers » du participant. Dans cette première étape de l'analyse, il s'agissait de réaliser des annotations de manière libre, suivant les observations et les pensées que nous avons durant ces lectures et ces écoutes. Dans le cadre de l'étude, nous avons retracé nos premières impressions dans notre journal de bord directement à la suite des retranscriptions et des relectures des retranscriptions.

2.5.1.2 Annotations exploratoires en marge des entretiens.

Dans cette étape, nous accordions une attention au niveau sémantique des énoncés à des fins exploratoires. Cette attention à la sémantique permet de commencer à saisir la manière dont le participant parle, pense, comprend et articule ses expériences vécues. Les expériences significatives mentionnées par le participant et auxquelles nous prêtions particulièrement attention concernaient les sphères des relations, des processus, des lieux, des événements, des valeurs ou encore des principes. En parallèle, des annotations plus interprétatives étaient produites pour tenter d'expliquer comment et pourquoi le participant exprimait ces expériences significatives. Ce niveau plus herméneutique et réflexif peut parfois posséder une dimension spéculative : dans ce cas nous avons pris soin d'écarter les interprétations concernées dans les étapes ultérieures par des processus de concertation avec les deux co-chercheurs afin d'ancrer de façon plus juste l'interprétation dans les propos du participant. Parallèlement, nous portions une attention particulière aux éléments linguistiques (e.g., répétitions, métaphores, métonymies, argot, néologismes, hapax) et de rythme (e.g., silences, hésitations, ton). Des commentaires conceptuels, plus abstraits, étaient formulés de manière principalement interrogative pour retracer progressivement nos tentatives de recherche de sens à partir des données d'entretien.

2.5.1.3 Construction des énoncés expérientiels.

Cette étape consiste en une transformation des annotations libres en énoncés expérientiels individuels (« *personal experiential statements* » ou « PETs ») qui ont un niveau d'abstraction légèrement supérieur que les annotations initiales, tout en restant vigilants à l'ancrage des énoncés dans les propos du participant.

2.5.1.4 Recherche de liens entre les énoncés expérientiels.

Après avoir rassemblé les énoncés expérientiels dans un tableau Word les reliant avec le verbatim et l'annotation exploratoire correspondante, il s'agissait dans cette quatrième étape de rechercher une première articulation entre les différents énoncés expérientiels individuels produits.

2.5.1.5 Nommer, consolider, et organiser les thèmes expérientiels individuels.

Des thèmes expérientiels individuels ont ensuite été élaborés à partir de la recherche des connexions analytiques et théoriques entre les énoncés expérientiels individuels. Une vérification itérative des articulations thématiques par examen de la concordance des interprétations avec les données brutes participe à la fiabilité des analyses (Guba & Lincoln, 1982).

2.5.1.6 Poursuite des analyses des autres cas individuels.

Après l'analyse d'un premier entretien en suivant ces cinq premières étapes, il est possible de choisir entre mettre de côté les thèmes identifiés et poursuivre les analyses suivantes de manière indépendante, ou de réutiliser les thèmes identifiés pour orienter l'analyse des entretiens suivants. Nous avons décidé de poursuivre les analyses des cas individuels de manière indépendante, en reprenant à chaque nouvel entretien l'ensemble des étapes analytiques avant de passer à l'analyse de l'entretien suivant dans l'ordre chronologique de passation. Nous avons retenu cette démarche afin de conserver au mieux le caractère idiographique de l'analyse phénoménologique interprétative.

2.5.1.7 Développement transversal des thèmes expérientiels de groupe à partir des thèmes expérientiels individuels.

Des thèmes expérientiels de groupe (« *group experiential statements* » ou « GETs ») ont été créés et classés dans un tableau suite à l'analyse de l'ensemble du corpus de données. Un débriefing entre pairs avec les deux autres chercheurs a été réalisé à cette étape pour vérifier la congruence des thèmes groupaux avec les thèmes individuels. Ensuite, la rédaction de la section « résultats » s'est

faite à partir de la table des thèmes groupaux. L'objectif était de réinscrire les thèmes dans un récit phénoménologique cohérent dans lequel nous retrouvions les extraits des entretiens permettant d'appuyer les analyses. Une table des thèmes de groupe permet de reprendre de manière synthétique l'organisation des récits phénoménologiques (annexe 6).

2.5.2 Fiabilité des résultats

Plusieurs auteurs ont proposé des critères qui permettent aux chercheurs qui utilisent des méthodologies qualitatives de vérifier la qualité de la démarche de recherche (Guba, 1981; Guba & Lincoln, 1982; Proulx, 2019). Cette littérature soulève de nombreux débats quant à la nécessité de critères et aux choix des critères pertinents pour l'évaluation des recherches qualitatives. À ce jour, même s'il n'existe pas de consensus sur les critères à retenir et qui seraient applicables à l'ensemble des protocoles de recherche qualitative, nous pouvons néanmoins identifier certains points clés à partir de ces travaux.

La notion de « fiabilité » (Guba & Lincoln, 1982) constitue un curseur primordial dans l'évaluation de la qualité de la recherche. Nous détaillerons ici les dispositions prises pour garantir la fiabilité des résultats à partir des recommandations formulées par Guba, Lincoln et collaborateurs (Denzin & Lincoln, 2018; Guba, 1981; Guba & Lincoln, 1982, 1989). Ces-derniers ont proposé des équivalences de critères de qualité de la recherche à partir des critères propres au paradigme rationaliste. Ces critères et stratégies correspondantes sont détaillés dans le tableau 10.

Tableau 9. Critères et stratégies pour l'évaluation de la fiabilité des résultats à partir des propositions formulées par Guba (1981) et Guba et Lincoln (1982).

Critère	Critères	Questions	Stratégies
rationalistes	naturalistes		
Validité interne	Crédibilité	Les sources de données (i.e., les participants) jugent-elles crédibles l'analyse, la formulation et les interprétations de l'enquêteur ?	Engagement prolongé sur le terrain pour dépasser les distorsions induites par la présence du chercheur ; Observation continue pour identifier les caractéristiques saillantes du contexte ; Débriefing entre pairs pour confronter les analyses naissantes à celles de chercheurs moins/non impliqués, recevoir des conseils méthodologiques, laisser une trace d'audit ; Triangulation des sources de données et théories alternatives ; Collection et archivage de matériels bruts de référence pour aider à l'analyse des données principales ; Vérification par les membres des groupes sollicités
Validité externe	Transférabilité	Les informations relatives au contexte de recherche sont-elles décrites de manière suffisamment précise pour permettre de dresser un parallèle entre ce contexte et d'autres contextes similaires ?	Echantillonnage théorique/raisonné , pour maximiser l'éventail des informations collectées et fournir les conditions les plus strictes pour l'élaboration de la théorie ; Description détaillée , i.e., fournir suffisamment d'informations sur un contexte pour en faire l'expérience par procuration et pour faciliter les jugements sur la mesure dans laquelle les hypothèses de travail tirées de ce contexte peuvent être transférées à un second contexte similaire.
Fiabilité	Dépendance	Les résultats de l'étude peuvent-ils être considérés comme stables après élimination des	Utilisation de méthodes combinées, pour étayer les affirmations de fiabilité dans la mesure où cela produit des résultats

changements relatifs au contexte, au protocole, et au chercheur ?

complémentaires ; Réplication par étapes, dans laquelle les enquêteurs et les sources de données sont divisés en deux moitiés à peu près égales qui doivent être étudiées indépendamment, à condition toutefois qu'il y ait des échanges fréquents entre les deux équipes pour permettre le développement des analyses émergentes ; **Audit de fiabilité** à partir du traçage de toutes les étapes de la recherche.

Objectivité

Confirmabilité

Les méthodes et les données brutes sont-elles accessibles pour permettre une évaluation des liens entre protocole, données, et résultats/interprétations produit(e)s ?

Triangulation ; **Pratique de la réflexivité**, i.e., dévoiler les hypothèses épistémologiques sous-jacentes, les raisons pour lesquelles on a formulé l'étude d'une manière particulière, et les hypothèses implicites, les biais ou les préjugés concernant le contexte ou le problème (tenir un journal de recherche) ; **Audit de confirmabilité** dans lequel l'auditeur prend la mesure supplémentaire de vérifier que chaque constatation peut être retracée de manière appropriée à travers les étapes de l'analyse jusqu'aux données brutes, et que les interprétations sont valables et significatives.

Note. Les stratégies adoptées dans la présente étude apparaissent en gras dans le tableau.

3 Résultats

3.1 Analyse phénoménologique des cas individuels

Les tableaux suivants (n°11 et 12) sont des exemples qui correspondent au cheminement qui a conduit au développement des thèmes expérientiels individuels : ces derniers sont illustrés par les énoncés expérientiels correspondants ainsi que l'exemple d'un ou plusieurs note(s) exploratoire(s) qui ont mené à la délimitation des thèmes. Le titre du tableau comprend le pseudo du participant, son âge, et son lieu de placement. Les tableaux issus des analyses individuelles pour les 6 autres participants se trouvent en annexe 7.

Tableau 10. *Analyse de cas individuel, Dylan, 17 ans, EPEI (UEHC).*

Thème Expérientiel	Enoncé Expérientiel	Exemple Note Exploratoire	Page
Une période de conflits internes	L'envie d'être une « personne normale » dans une « vie normale »	Besoin de se différencier avec d'autres publics de jeunes institutionnalisés, de montrer qu'il est autonome et « pas bête »	3
		La prison comme lieu hors de la réalité de la vie et du monde « normal(e) »	18
		La vie en placement comme monde extérieur à la « vraie vie »	19
	Être enlisé dans le monde judiciaire	Sentiment que le cours de sa vie est dépendant de la volonté fluctuante du magistrat et de la confiance qu'il a en Dylan	3
		Sentiment d'être enlisé dans cette situation judiciaire qui dure longtemps	5
		Sentiment d'être enlisé dans un système d'obligations judiciaires sans fin	21

	Jamais vraiment libre	Le placement en foyer comme semi-sortie de détention ou semi-enfermement	1
		L'éducateur comme figure qui incarne la fermeture symbolique par son travail d'analyse du comportement.	2
		Le foyer comme lieu de semi-intégration à la réalité de la vie vs. la prison comme lieu étranger à la « vraie vie »	8
Le placement comme une confrontation aux choix	Avoir le choix et ne pas avoir le choix	La Justice décide du lieu de (dé)placement	1
		Vivre un placement c'est décider d'accepter ou non l'aide proposée par les éducateurs	3
		L'effet dissuasif de la peine dépend de sa lourdeur/longueur	20-21
	L'illicite et le légal : des voies concurrentes	L'illicite comme opposition au légal : deux mondes séparés	19
		Le choix entre l'un des deux est un choix à vie	19
		La délinquance comme moyen d'obtenir une rémunération	20
Partout, une errance adolescente et une lutte contre l'ennui		Une lutte contre l'ennui : seul avec soi-même en cellule ou à la vue de tous dans les espaces communs du foyer	8
		Lutter contre l'ennui en traînant dans la rue, même s'il n'y a parfois rien à y faire	3
		Difficile de rester sérieux et de persévérer au travail à cause de l'ennui qui guette	15-17

Tableau 11. Analyse de cas individuel, Jason, 17 ans, EPEI (UEHD).

Thème Expérientiel	Enoncé Expérientiel	Exemple Note Exploratoire	Page
Le placement : une chute salvatrice	Le vécu du vide existentiel avant d'être poussé dans un précipice	Sentiment d'avoir été dépossédé de sa place de sujet dans les événements	3
		Perception d'un cycle de la délinquance, tel le cycle de la vie, inévitable, naturel. Comment s'en extirper ?	3
	La prison ou la mort, puis une troisième voie	La consommation de cannabis comme annihilation de soi	5
		Le placement, « mal pour un bien », une porte de sortie d'une vie où tout allait mal	3
	La renaissance : un nouveau Soi	Le moment de la perquisition comme une révélation des faits commis, une irruption dont le souvenir reste confus	6
		Le temps qui passe a permis de prendre conscience que l'argent de l'infraction est de l'argent « sale », qui apporte plus de problèmes que de satisfaction	1
		A posteriori, la raison du placement paraît presque futile, est minimisé en « bêtise » qui aurait eu une utilité au moment de le faire mais qui n'en a plus	1
		L'éducatrice PJJ référente lui a permis de reprendre une place de sujet, grâce au soutien et à la transmission. Elle constitue en cela une figure d'étayage pour Jason	4
	La famille était un refuge malgré les difficultés et le manque	5	

Le placement comme période de doutes qui persistent et de redéfinition de soi	Ta famille, tu l'aimes mais tu la quittes	Une relation mère-fils faite d'amour dont l'expression semble atypique, entre proximité et jeux violents	11
		On s'aime « trop » et en même temps vécu de manque : manque quelque chose qui demeure introuvable au sein de la famille pour Jason, donc autant partir	12-13
	Ambivalences identitaires : redéfinir un nouveau Soi	S'assumer, travailler, panser la plaie de la culpabilité de s'être réfugié dans le cocon familial et d'avoir causé du tort par la vente de stupéfiants	5
		Se focaliser sur des choses positives, en l'occurrence son parcours scolaire	8
		Le temps post-judiciaire/placement est le temps pour une vie meilleure, stable, dans laquelle Jason se sentirait en sécurité	16-17
	Ambivalences judiciaires : une chance et un poids	Être placé, c'est aller et venir, être (dé)placé d'un endroit à un autre, pour trouver celui qui convient le mieux	1
		Le poids de la mesure judiciaire est incarné par le sentiment d'avoir sa « liberté très surveillée »	7
		Le placement comme un cadeau à constituer.	8

3.2 Analyse transversale des thèmes expérientiels de groupe

3.2.1 Thème 1 : Le placement comme une mise à l'épreuve des liens

La période du placement pénal est marquée par des changements considérables dans les liens qu'entretiennent les adolescents avec leur environnement familial et social. Lorsque les participants décrivent ces changements, leurs propos sont marqués par une forte valence émotionnelle. Le placement peut être associé dans les expériences des adolescents à une rupture des liens avec certains membres de la famille, ou, au contraire, à une consolidation des liens et d'un renforcement du soutien apporté par la famille (sous-thème 1). Les participants décrivent aussi le placement pénal comme un temps de reconfiguration des relations avec les pairs (sous-thème 2) : il s'agit notamment d'une période de remise en question des relations antérieures, régulièrement décrites comme « des mauvaises fréquentations » et de la création de nouveaux liens avec les autres adolescents placés. Enfin, même s'il s'agit d'une sphère de vie peu fréquemment évoquée lors des entretiens, il apparaît que les relations amoureuses antérieures au placement constituent, comme c'est le cas pour Morgan, une motivation à respecter le cadre judiciaire et éducatif et à évoluer vers une sortie de la délinquance (sous-thème 3).

3.2.1.1 Sous-thème 1 : Les relations familiales entre ruptures et consolidation.

Les participants relatent la manière dont la décision judiciaire du placement au pénal est venue impacter leur vie et leurs relations familiales. Le premier cas de figure décrit est celui d'une rupture de certains liens intra-familiaux. Ces ruptures ne sont jamais décrites comme étant du fait de l'adolescent lui-même et sont rattachées à un vécu d'incompréhension. La situation que décrit Lucas, qui a connu plusieurs lieux de placement successifs, dont la détention, illustre comment le placement pénal peut engendrer des ruptures de liens intra-familiaux :

LUCAS : Y'en a ils sont partis quand j'ai commencé à tourner et... y'en a c'est à partir du moment où j'suis rentré en prison qu'ils sont plus là. - [...] - I : Qui, qui c'est par exemple qui au moment de la prison a... - LUCAS : Mon père [...]. On s'appelle plus, j'sais pas, on s'parle plus, on s'voit pas. Ça fait un an que je l'ai pas vu. Au téléphone on s'appelle plus... - I : Et avant la prison vous vous appeliez ? - LUCAS : Ouais... Avant on s'appelait, on s'voyait tout ça. Là on s'voit plus. (J4, Lucas, pp. 8-9).

Dans le cas de Lucas, ce sont les liens avec son père qui ont été les plus défavorablement impactés par le placement. Malgré son désir et ses tentatives de renouer avec lui, notamment à travers les rendez-vous familiaux proposés par la psychologue du CEF, un vécu d'incompréhension persiste : Lucas semble frustré de cette impossibilité d'échanger avec son père à propos de son parcours judiciaire et des conséquences de ce parcours sur sa vie.

LUCAS : Il habite à côté tout ça. Et puis même ! J'sais pas ! Le weekend il vient, on s'voit une heure, deux heures, j'vais chez lui les weekends. J'sais pas, il a juste à appeler. Mais il le fait pas. (J4, Lucas, pp. 8-9).

Si le placement est parfois identifié comme un moment où se produit une rupture des liens, celui-ci peut aussi être le synonyme d'une forme de « continuité » dans une rupture qui s'était déjà réalisée. C'est par exemple le cas de Paul, qui, suite à un parcours de placement civil à l'ASE puis un placement pénal à la PJJ, relate que ses parents n'ont pas renoué avec lui malgré ses difficultés judiciaires :

PAUL : Ben en fait depuis que je suis sorti de taule ben... [silence]. J'ai plus de famille. - I : Depuis que t'es sorti de prison ? - PAUL : Ouais. - I : Mais avant ça, ils étaient là pour toi ? - PAUL : Ben pas mon père et ma mère. Mais mes petits-frères oui. (J3, Paul, p. 7).

La tristesse associée à ce vécu de rupture se traduit par l'expression qu'utilise Paul en indiquant « Je n'ai plus de famille ». Cette expression traduit en effet la fatalité des événements, et l'idée d'un non-retour, dans le sens où ce qui constituait cet ensemble de « famille » n'est plus et ne pourrait plus être. La rupture des liens familiaux semble s'être élargie à la fratrie avec qui Paul explique avoir pu maintenir un contact après la détention mais que cela n'est plus le cas actuellement :

I : Et les autres [la fratrie] vous êtes présents les uns pour les autres, ou vous n'avez pas le droit de vous voir ? Comment ça se passe ? - PAUL : Ben en fait euh... j'ai plus de contact. (J3, Paul, pp. 16-17).

Le placement au pénal peut ainsi représenter le moment du constat d'une impossibilité à fonctionner ensemble en tant que famille. Morgan explique que les tentatives de vie en famille entre les temps de placement sont restées des « échecs » et qu'il ne souhaite plus réitérer l'expérience :

I : Et du coup par, encore une fois par rapport à tes parents et ton frère et ta sœur ? – MORGAN : Ben j'irai les voir de temps en temps parce que c'est mes parents mais... - I : Mais tu te vois pas t'impliquer plus que ça ? - MORGAN : Moi j'veux plus remettre les pieds chez eux. - I : Ouais ok. - MORGAN : Ça fait deux fois qu'on essaie, deux échecs... (J8, Morgan, p. 19).

L'impossibilité de vivre et de fonctionner en famille peut aussi être expliqué par un vécu de « manque » trop lourd à porter, comme lorsque Jason explique que sa famille l'empêche de se lancer dans une « vie active » :

JASON : Parce qu'il y a pas... en fait, on a beau tous s'aimer, tout ça c'est bien beau hein. Mais après moi j'ai dix-huit ans faut que j'me lance dans une vie active. Donc si il y a pas de motivation ni rien dans, dans la vie de famille ça sert à rien du tout en vrai. Autant que je la quitte en vrai. [...] Sans rabaisser ma mère hein. Mais c'est... c'est, c'est un manque de, de, de j'sais pas de... Il manque quelque chose dans la famille. (J2, Jason, pp. 12-13).

La rupture des liens peut parfois être perçue comme relativement salvatrice, notamment lorsque la délinquance a impacté de manière négative la vie de famille. En revanche, les émotions associées à cette situation demeurent ambivalentes, comme dans le cas d'Adrien dont on perçoit qu'il oscille entre regrets de l'éloignement causé par le placement, culpabilité par rapport aux faits commis et qui ont impacté la fratrie (Adrien volait des objets à ses frères et sœurs puis les revendait), et soulagement de cette mise à l'écart forcée :

I : [...] Et... du coup, ta famille et peut-être tes frères et sœurs, ils ont réagi comment au placement ? - ADRIEN : Ils étaient contents. - I : Ah, ils étaient contents ? Du fait que t'allais être placé ? - ADRIEN : Ouais ils étaient contents. Fin ma mère non mais mes frères et sœurs ils étaient contents. - I : Ok. Donc, pourquoi tes frères et sœurs étaient contents ? - ADRIEN : Ben parce qu'ils en avaient marre que je fasse que des conneries tout l'temps ! [...] Non mais si, si, ils en ont tellement marre que... fin j'sais pas ça fait... j'sais pas ça fait quatre ans maintenant que ça dure. Que j'fais que des conneries tout l'temps tout l'temps tout l'temps tout l'temps. (J7, Adrien, pp. 13-14).

Au contraire, le placement au pénal peut aussi être l'occasion d'une reconnaissance de la part de l'adolescent envers le soutien indéfectible d'un ou des parent(s). Ce soutien est illustré par une forme de consolidation des liens intra-familiaux qui constitue une source d'apaisement pour l'adolescent dans une période de tumultes judiciaires. Ainsi, à propos du soutien maternel, Abou indique que sans ce soutien sa situation judiciaire serait encore plus grave que sa situation de placement en CEF :

ABOU : [...] si ma mère elle serait pas là j'serai en prison. (J6, Abou, p. 13).

De même, et malgré la rupture des liens avec son père et son placement en CEF, Lucas trouve un réconfort et un apaisement dans la permanence des liens et la présence soutenante de sa mère. Il explique :

LUCAS : [...] ma mère même si c'est compliqué elle est toujours là pour me soutenir hein. Elle me lâche pas. - I : Genre elle est en contact ? - LUCAS : Ouais elle est là toujours, elle est là pour m'aider, elle veut que je m'en sorte de là [...]. (J4, Lucas, p. 10).

De manière transversale parmi les propos des participants, le placement signifie avant tout être le témoin de la tristesse (J7, Adrien; J8, Morgan,), de l'énervement (J1, Dylan) et/ou de la honte (J2, Jason) d'un ou des parent(s). Ainsi, les souvenirs du moment où la décision de placement a été prise restent très précis et sont décrits avec des propos d'une intensité et d'une vivacité remarquable :

I : Elle [ta mère] était triste ? - ADRIEN : Ben ouais elle pleurait et tout ! I : Ah oui elle était triste ? - ADRIEN : Ben elle a pleuré quand même. J'sais pas, j'sais pas, j'me suis fait placer au moment de son anniversaire et tout... fin... - I : Le jour de son anniversaire ? - ADRIEN : Non pas l'jour mais, mais... dans la semaine genre... La semaine d'après il y'avait son anniversaire en plus et tout. Fin j'sais pas... - I : Et t'as vu sa réaction ? - ADRIEN : Ben ouais elle était en train de pleurer. - I : Et tu as

pensé quoi de cette réaction ? Enfin, pourquoi tu penses qu'elle était triste selon toi ? - ADRIEN : Ben parce que j'allais lui manquer je pense. Fin j'sais pas. (J7, Adrien, pp. 14-15)

I : [...] Là, pour le placement, ta mère elle a réagi comment ? Maintenant ? - MORGAN : Ah wallah ils sont tous les deux tristes hein ! - I : Tes deux parents ? - MORGAN : Ah ouais ouais ouais ! - I : Pourquoi tu dis ça ? Tu les as... fin... - MORGAN : J'les ai au téléphone tous les jours. - I : Ok. Et ils disent quoi ? [...] - MORGAN : Oh ben ils disent qu'il faut que j'pense à moi ! Que j'fasse attention... Qu'il faut pas que j'me barre. Que j'fasse pas de conneries et tout. [Silence] - I : Et ils sont tristes que tu sois pas avec eux ou ils sont tristes que quoi en fait ? - MORGAN : Non. J'pense que, ils sont tristes que, de la tristesse d'en arriver là. (J8, Morgan, p. 12).

En plus d'avoir été témoin de la tristesse parentale, Jason décrit avoir eu un sentiment de honte vis-à-vis de ses parents lorsqu'ils étaient au tribunal dans le cadre du prononcé de la décision judiciaire :

JASON : Et même mes parents, quand on était au tribunal ils pleuraient et tout. Moi j'savais pas où me foutre moi. Ils me disent de me retourner. Moi j'avais les menottes. Fin... je vais pas faire ça, mes parents ils, fin je me retourne ils me voient avec les menottes. J'aime pas ça. (J2, Jason, p. 12).

Au-delà de la tristesse (« elle a dû mal le prendre ») et de la honte (« elle doit pas être fière »), la décision judiciaire est aussi associée par certains adolescents à la colère (« elle a dû péter les plombs ») des parents :

DYLAN : Ben ouais, ma mère, tu vois ben après c'est, c'est une mère hein. Elle a dû, elle a dû mal le prendre un peu t'sais, d'être encore éloigné de son fils tu vois. Après... j'suis pas dans sa tête mais moi je sais qu'en tout cas après elle doit pas être fière tu vois. Voilà, j'sais pas [souponne, silence]. Elle a dû péter des plombs. Au début elle était énervée hein. - I : De quoi ? A cause de quoi ? - DYLAN : Quand j'étais incarcéré elle était énervée. (J1, Dylan, p. 9).

3.2.1.2 Sous-thème 2 : Être isolé de ses amis qui sont « dehors » et renouer des relations amicales « dedans ».

L'expérience du placement pénal est marquée par un degré important d'isolement du monde social extérieur, notamment des pairs qui ne sont pas placés. Cet isolement s'illustre par les propos qui font référence à l'accès limité voire inexistant aux téléphones portables, principal moyen de communication avec les amis et la famille hors des établissements, comme l'explique Lucas :

I : Oui. Et... c'est quoi ce qui te manque dans le téléphone, dans le fait d'avoir le téléphone ? - LUCAS : Ben... j'sais pas, t'es là tu tu parles à personne de l'extérieur... T'es dans ta chambre tu te fais chier tu peux pas regarder Netflix. J'sais pas... t'es, t'as rien. (J4, Lucas, p. 23).

Le lapsus de Lucas, lorsqu'il dit « t'es, t'as rien », peut indiquer une certaine crainte d'être oublié par les personnes à l'extérieur durant le placement à cause de ce manque de contacts.

Le placement constitue par ailleurs un moyen de remise en question de certaines relations antérieures, notamment de celles avec les pairs délinquants, comme l'expliquent Morgan et Jason :

MORGAN : Euh non, ben c'était, ouais j'ai été en garde à vue le 5 mars 2021. Et j'ai fracassé des voitures. - I : Mmh. Fracasse des voitures ? C'est-à-dire ? – MORGAN : Avec des lance-pierres en fait. Si tu veux quand j'ai été à [nom d'une commune où il logeait] j'avais des mauvaises fréquentations. (J8, Morgan, p. 9).

I : [...] le milieu justement des stups, c'est un truc que tu as connu comment ? C'est peut-être un peu bête comme question. - JASON : Ben...c'est avec le quartier je pense. - I : C'est avec les...ouais...dans la rue ? - JASON : Les fréquentations. - I : Mmh. - JASON : J'avais même, il y a même un mot avant de dire fréquentation, mauvaise fréquentation parce que il y a des personnes qui te mettent là-dedans ne sont pas des bons potes. (J2, Jason, p. 3).

Les anciennes « fréquentations » sont décrites ici comme des « mauvaises » fréquentations, puisqu'elles participent de près ou de loin à la commission d'infractions. On comprend implicitement par ces propos tenus par Morgan et Jason qu'elles sont à éviter à l'avenir.

Parallèlement, l'expérience d'une dynamique nouvelle avec les adolescents au sein des établissements semble se construire. Ces relations nouvelles sont synonymes d'un soutien et d'une entraide fraternelle dans la « galère » que représente le placement au pénal. Julien décrit que cette entraide l'a particulièrement marqué :

I : Ok. [silence] Ok. Et est-ce que là au CEF y'a des choses... qui t'ont marqué, ou qui t'ont choqué... dans les lieux ou dans... les façons d'être, ou... Il y a des trucs qui te surprennent par exemple ici ? - JULIEN : Ah... j'sais pas. Le groupe hein. - I : Le groupe ? Le groupe de jeunes ? - JULIEN : Ouais. - I : Ok. Pourquoi ? - JULIEN : Parce que j'sais pas wallah on est comme, comme des potes dehors t'as vu. - I : Des potes de ? - JULIEN : Comme si on était des potes de dehors. - I : De dehors ? - JULIEN : Ouais. Tous proches tout. J'pensais pas c'était ça. - I : Du coup c'est plutôt un aspect positif ? - JULIEN : Ouais ! - I : Pour toi ? - JULIEN : Ouais. - I : Ça t'a surpris, tu te projetais pas... - JULIEN : Ouais. C'est que de l'entraide et tout ! (J5, Julien, p. 18)

De la même manière, Lucas explique à propos de son expérience en CEF :

LUCAS : [...] on a un bon groupe de jeunes aussi. [...] on s'entend bien, à peu près tous. C'est pas, c'est pas qu'il y a plusieurs groupes, ça s'embrouille tout le temps, non non ! On s'entend bien à peu près tous. (J4, Lucas, p. 5).

Il décrit comment le fait de se retrouver dans une situation de vie commune, comme ce fût le cas lorsqu'il était détenu en EPM, crée une cohésion entre les adolescents :

LUCAS : On est tous dans la même galère. - I : Et du coup ça crée une espèce de... - LUCAS : Ouais... - I : Une cohésion... ? - LUCAS : Moi j'vois ça comme ça hein. [...] On est à peu près soudés comme ici. C'est comme ça. (J4, Lucas, p. 16).

Le fait que les effectifs des groupes au sein des établissements soient restreints favorise également cette bonne entente entre les adolescents selon Morgan :

MORGAN : [...] on s'entend bien. Puis on est pas beaucoup quoi. (J8, Morgan, p. 13).

3.2.1.3 Sous-thème 3 : Les amours adolescents : une motivation au changement peu évoquée.

La dernière reconfiguration des liens qu'entraîne le placement concerne la sphère amoureuse. Si ce domaine a été très peu mentionné dans le cadre des entretiens enregistrés, plusieurs adolescents rencontrés lors des temps en établissement sur le terrain ont pu évoquer cette partie de leur vie. Seul Morgan a décrit durant l'entretien comment le placement constituait une épreuve pour sa relation de couple :

I : Mmh. Et ta copine elle a réagi comment à ton placement en CER ? - MORGAN : Ben j'l'ai appelé hier soir. Ben elle a du mal mais... après j'ai fait pas mal de conneries. - I : Ouais... - MORGAN : Après j'pense qu'elle en a marre mais... - I : Et comment elle te l'a dit ? Enfin, elle te le dit ou tu l'entends dans sa voix ? - MORGAN : Ouais j'l'entends. (J8, Morgan, p. 20).

Il poursuit en expliquant qu'il souhaite limiter au maximum les effets négatifs du placement sur sa relation et que celle-ci constitue une motivation à renoncer aux infractions à l'avenir :

I : Ok. Et ça [la situation judiciaire] c'est un problème pour toi ou... ? - MORGAN : Ouais c'est un problème pour moi parce que... ça fait six mois qu'on est ensemble. Et... tu vois j'ai, j'ai pas envie de tout gâcher entre nous juste pour mes conneries. C'est pour ça j'espère qu'elle va, à ma fin de CER faut que j'sois là. Prendre mon appart mon taf et... Après si elle veut venir habiter elle pourra. (J8, Morgan, p. 20).

3.2.2 Thème 2 : Une période de (re)définition de soi

Ce deuxième thème reflète la description que font les participants de la période de placement en tant que période de grands réaménagements identitaires. Ces changements relèvent également d'une modification du concept de soi. Les propos des participants permettent de souligner que le placement est caractérisé par un moment de bascule, d'oscillation, entre une identité, ou en tous les cas un vécu et une représentation de soi, rattachés au passé, et un processus de changement à l'œuvre au moment des entretiens. Si pour certains adolescents les changements apportés par le placement sont conscientisés et verbalisés (e.g., cas de Paul), pour d'autres, comme pour Lucas, ces changements sont davantage de l'ordre d'un ressenti difficile à identifier et à nommer, et donc à mettre en sens (sous thème 1). Par ailleurs, la recherche de changement du « caractère » des adolescents est perçue par certains adolescents comme un des objectifs inhérents à la mesure judiciaire, comme le décrit Adrien. Le sous-thème 2 illustre les cheminements réflexifs qui permettent aux adolescents de s'engager dans

des processus de (re)définition de soi vers une identité non-délinquante. Néanmoins, il arrive au contraire que les participants décrivent un vécu de renforcement des choix de commettre des infractions durant la période du placement, comme c'est le cas pour Dylan (sous-thème 3). Si le goût pour l'adrénaline et la motivation financière sont présentés comme les principales raisons initiales de la commission d'infractions par les participants, un tournant semble s'opérer dès lors que l'opportunité financière devient prépondérante. Les adolescents décrivent qu'il est alors de plus en plus difficile d'y renoncer. Ainsi, parfois, un véritable « métier » s'instaure, comme l'indique le champ lexical employé pour décrire ces infractions rémunératrices.

3.2.2.1 Sous-thème 1 : Une (re)définition et/ou une (re)construction de soi : le placement comme une période de changements identitaires vers une sortie de délinquance.

La période du placement est illustrée par un passage entre une représentation de soi en lien avec un vécu passé, vécu parfois lourd à porter, et un soi futur. La redéfinition de soi semble motivée par des considérations autour d'un passé qui va au-delà des infractions (e.g., violences intra-familiales ou conjugales, alcoolisme parental, déscolarisation, consommation de stupéfiants). Paul explique ainsi comment l'errance institutionnelle qu'il a connu auparavant (il a vécu à la rue, a été hospitalisé en service de psychiatrie, et a été placé à la protection de l'enfance) l'a marqué de manière indélébile. Ses expériences relèvent quasiment de l'indicible et du traumatisme, comme le montrent les temps de silence mais également l'emploi du néologisme « émuguer » dans ses propos, et ce malgré le fait qu'il semble tenter de minimiser le caractère traumatique de son parcours (« c'est une mauvaise expérience ») :

PAUL : [...] J'ai beau être grand ou petit, j'ai pas peur. J'ai vécu à la rue. Voilà. Et faut pas vivre à la rue. Parce que c'est [silence]. Après tu te fais émuguer. Voilà c'est... - I : Emuguer ? – PAUL : Emuguer. - I : Ça veut dire quoi ? - PAUL : Ben tu fais des insultes, tu te fais insulter de clochard. Parce qu'à un moment je trainais avec des SDF, parce que j'étais seul dans la rue ! J'ai vécu dans les squats. Je sais c'est quoi des cracks, je sais c'est quoi la coke. Parce que j'ai vu des personnes faire ça. J'ai vu des seringues [silence]. Après voilà c'est, c'est une mauvaise expérience. (J3, Paul, pp. 6-7).

Si le premier placement en CEF semble avoir été une répétition de la violence vécue dans la rue et dans plusieurs institutions, la possibilité de recevoir une aide et de sortir de la répétition traumatique semble se dessiner dans le cadre du placement actuel :

PAUL : J'ai, j'ai eu du mal à comprendre comment c'était le CEF. - I : Ouais ? - PAUL : Et en fait, non en fait j'vois que ici c'est pas pour hagal⁶, ils sont là pour aider. Et quand j'étais enfermé à [nom de l'autre CEF] on hagal. On me mettait des balayettes. Et... et voilà et... on [silence]. On m'faisait... ouais et à chaque fois, à chaque fois en fait euh ben... j'étais obligé de péter les plombs parce qu'à un moment j'étais... (J3, Paul, pp. 11-12).

Pour certains adolescents, les changements vécus sont difficiles à mettre en sens, comme pour Lucas qui ne parvient pas à verbaliser davantage autour de ce « plein de trucs » qui ont changé, malgré les relances pour soutenir sa parole :

I : Un an, avec tous ces trucs-là qui se sont enchaînés [...], est-ce que des choses ont changé, concrètement, dans ta vie ? - LUCAS : Ben ouais ouais y'a plein de trucs qu'ont changé hein ! - I : Autour de toi ? - LUCAS : Ouais y'a plein de trucs qui ont changé hein ! - I : Malgré toi ou... par choix ? - LUCAS : [silence] - I : Ça s'est fait comme ça ? - LUCAS : Ouais non, ça s'est fait comme ça. - I : Et qu'est-ce qui a changé par exemple ? - LUCAS : Ben déjà j'sais pas... ben y'a plein de trucs hein ! En vrai de vrai. Ça fait un an y'a plein de trucs qui ont changé... (J4, Lucas, p. 7).

Selon Adrien, un des objectifs inhérents au placement est ce changement identitaire et de concept de soi. Il explique cela par l'emploi de l'expression selon laquelle le placement vise à « te casser » dans cette « phase de délinquance » :

ADRIEN : Pour te casser un peu. Pour casser euh... Pour casser le fait que t'es... J'sais pas, j'aime pas employer ce mot mais genre « délinquant ». Parce que t'es en PJJ tu vois. Donc euh, t'es t'es... au vu par la loi t'es un délinquant et pour casser cette phase délin, de délinquance [...]. - I : Te casser toi ? - ADRIEN : Non ! Casser le... le... caractère de, que t'as en toi qui fait que... pfff. Tu peux pas t'en empêcher tu fais des conneries. (J7, Adrien, p. 4).

En ce sens, le processus de changement pourrait être lu comme un processus induit par le dispositif d'accompagnement éducatif mis en place lors du placement.

3.2.2.2 Sous-thème 2 : « Qui suis-je ? Qui veux-je être ? » : la mise en place d'un cheminement réflexif pour « prendre sa vie en main ».

Le processus de changement identitaire et de représentation/concept de soi semble être permis par des projections dans une vie future plus « stable » et plus « normale ». Cette stabilité peut se traduire par une reprise de la scolarité :

LUCAS : Même moi j'aimerais mieux prendre sur moi tout ça donc là... J'suis en train de voir pour reprendre les cours tout ça, j'ai été euh... au lycée seconde chance. (J4, Lucas, p. 21).

⁶ « Hagal » ou « hagar » est un mot issu du langage des jeunes, dérivé de l'arabe, désignant 1. le fait de « frapper quelqu'un » ou de lui « porter un coup » ; 2. « haïr profondément » ou « détester » quelqu'un.

La recherche d'une forme de stabilité peut aussi se traduire par un désir de prise d'indépendance par l'accès à l'emploi et à une vie d'adulte comme le projette Jason :

JASON : Du coup... Ouais ! Faut vraiment un meilleur futur hein ! - I : Ça ressemble à quoi ? - JASON : Faut que je travaille. Parce que j'suis en train de travailler sur mon code de la route du coup moi j'envisage d'avoir le permis déjà. C'est très important. Un travail pour être stable. Un appartement. Pourquoi pas même une maison ! Ah ! - I : Mmh. - JASON : Et euh... des enfants. Ça c'est pour plus tard ! Pas maintenant, pas maintenant [rire]. (J2, Jason, pp. 16-17).

Ainsi, le changement projeté se caractérise au sens large par le fait de « reprendre [sa] vie en main » après le placement et donc de s'éloigner des environnements et des relations associés à la délinquance :

MORGAN : J pense qu'après mon CER j'me mets vraiment... [silence]. J'prends ma vie en main. - I : Ok. Tu prends ta vie en main tu dis ? - MORGAN : Ouais ouais ouais. J'vais avoir 17 ans. - I : Ça veut dire quoi se prendre en main du coup pour toi ? - MORGAN : Ben arrêter mes conneries, trouver des bons potes. (J8, Morgan, p. 14).

3.2.2.3 Sous-thème 3 : Parfois, le renforcement d'une identité délinquante comme volonté/choix personnel(le).

Il est indispensable de souligner qu'une partie des adolescents questionnés ne s'identifient pas à un tel processus de changement vers une sortie de la délinquance. Pour une minorité d'entre eux, il s'agit avant tout d'un choix à faire entre l'univers du légal ou de l'illégal. Le cas de Dylan est emblématique de ce vécu : pour lui, la délinquance est un choix « à vie », dans lequel il est possible de « bien faire les choses » (sous-entendu d'être bien rémunéré sans être sanctionné pénalement).

DYLAN : Parce que c'est toi qui gères. C'est toi, tu décides frère. Si t'as envie de rester tu restes. C'est ton choix de vie. Si t'as envie de... de... de remettre bien, ben vas-y, fait ce que t'as à faire. Va pas essayer de serrer⁷ là dans les magasins. [...] Moi j'pense que si... tu veux être dans la délinquance tu l'es toute ta vie en vrai. Ouais. Parce que [rire], parce que ça sert à rien après, j'te mens pas après si t'as bien pris, pendant que t'étais dans l'illécite tout ça, t'as bien fait les choses, après tu te mettes dans le légal ok. Mais en vrai si tu veux être dans l'illégal, reste pfff autant bien faire dans l'illégal mais reste bien dans l'illégal. Parce que tu peux pas faire les deux. Après j'pense ils doivent faire les deux. Mais vas-y tu peux pas trop faire les deux. Si t'es un mec qui travaille va pas dans l'illégal, travaille. (J1, Dylan, p. 19).

Ainsi, Dylan ne perçoit pas de raisons particulières à ne pas commettre des infractions rémunératrices. Toutefois, une frontière se dessine : il lui paraît impossible de s'engager à la fois dans une activité rémunératrice légale et illégale. Un choix est à faire.

⁷ « serrer » est ici synonyme de « voler ».

Le désir de poursuivre les relations avec des pairs délinquants et partant, l'activité délinquante, semble accentué par un mimétisme social initial du « grand » du quartier et la construction d'un réseau de pairs autour de la délinquance :

DYLAN : J'sais pas en vrai c'est venu, on dirait c'est venu tout seul. [rires] J'te jure ! On dirait c'est venu tout seul. Et... j'sais pas tu vois... Quand tu traînes déjà, rien que le fait de traîner déjà. - I : Traîner où ? - DYLAN : Traîner dehors dans la rue. Tu traînes dehors quoi, c'est... Dehors tu vois de tout... de n'importe quoi. Genre t'sais, si un p'tit il traîne dehors, il voit que dehors c'est le feu, il voit que des mecs ils foutent le bordel. Ça crame des voitures tout ça tout le temps, à chaque fois qu'il sort. Le p'tit après il va être comme ça tu vois, il va s'inspirer de trucs comme ça. Après moi j'dis pas, moi c'était comme ça. Mais tu vois j'ai vu des trucs, voilà, j'traînais trop dehors. Après voilà t'as une bande de potes tout ça, ça fait les cons. C'est comme ça après que ça commence ! Et après tu vois les gens ils ont des motos. Tu te dis « moi aussi je vais m'acheter une petite moto ». Tout ça. Et voilà ! Après ça vient tout seul. En vrai ça vient naturellement. Y'a pas de... c'est pas organisé [rire]. (J1, Dylan, pp. 11-12).

La seule nuance apportée par Dylan concerne un éventuel effet dissuasif des « grosses » peines pénales. Si la prison lui a « fait perdre du temps » (J1, Dylan, p. 18) et lui aurait permis de « recharge[r] les batteries » (J1, Dylan, p. 18), un fragment de nuance émerge lorsqu'il évoque les peines de détention qu'il juge longues :

DYLAN : [...] Ça dépend comment tu, après, ça dépend de la peine aussi que tu prends je pense hein [rire]. [...] Tu te manges 20 ans. Après, après ah ! Après ça dépend, parce que tu te manges 20 ans, ça te mange une bonne partie de ta vie. Tu te dis soit tu te dis « j'fais un bon plan après tout ça, je me mets bien tout ça, après je me casse ». Soit sinon tu te dis « je me mets à travailler ». Sauf qu'après à ce moment-là t'es, c'est tard un peu tu vois. Voilà c'est tard. Mais ouais. Ça dépend de la peine que tu prends tu vois. (J1, Dylan, pp. 20-21).

Pour conclure, la motivation financière très (trop) forte de l'« argent facile » (J6, Abou; J5, Julien) serait le facteur prépondérant dans la prise de décision quant à la poursuite ou non des activités délinquantes. Il s'agit en effet de la motivation à commettre des infractions la plus fréquemment évoquée, comme le mentionnent Abou et Jason :

I : Et comment ça s'fait que tu t'es mis à faire ça ? - ABOU : Ben pour faire de l'argent. (J6, Abou, p. 3).

I : Ok. Et... Est-ce que tu te souviens, à l'époque, pourquoi t'as commencé à vendre des stups ? - JULIEN : Pour l'argent ! - I : Pour l'argent, à 13 ans ? - JULIEN : Ouais ! - I : Tu te, tu t'es dit, j'vais faire de l'argent en vendant des stups ? - JULIEN : Ah oui, y'a rien de mieux que les sous ! (J5, Julien, p. 9).

Les participants indiquent néanmoins que cet argent issu des activités délinquantes est un argent « sale », par opposition à l'argent « propre » gagné par le travail :

JASON : Sur le coup sur le coup je m'en foutais je savais très bien que j'allais avoir de l'argent au bout donc j'étais content. - I : Ouais ? - JASON : Mais en vrai avec du recul tu te rends compte que ça ne sert à rien autant aller travailler, tu travailles, tu as de l'argent...t'as de l'argent propre. (J2, Jason, p. 1).

Abou prolonge cette réflexion en indiquant que pour lui, cet argent est « maudit », et qu'il ne convient donc pas de le partager avec la famille. Ses propos laissent sous-entendre que l'utilisation de l'argent de la délinquance par un membre de la famille dans le cadre de la vie quotidienne pourrait apporter la malchance ou le malheur au sein du foyer :

ABOU : [...] quand ma mère elle a besoin... Ma mère déjà j'lui donne pas l'argent de ça... - I : Pas d'argent sale ? - ABOU : [fait le signe "non" de la tête] J'lui donne pas. [...] - I : Ok... Pourquoi tu donnes pas d'argent sale à tes parents ? - ABOU : Parce que... sss... déjà même des fois euh... juste ça s'est arrangé. Moi j'm'en fous, j'peux m'acheter des kebabs, des, des c'que je m'en fous mais si t'achètes des trucs, des produits de l'alimentaire là c'est c'est pas bien. - I : Mmh. - ABOU : C'est de l'argent maudit. (pp. 4-5)

Pour conclure, l'attrait financier que représentent certaines activités délinquantes (e.g., vente de stupéfiants, recel de vols) amène des participants à parler de « travail » ou de « métier » lorsqu'ils évoquent le fait de commettre des infractions :

JULIEN : [...] Tu vas voir le grand de ton quartier tu lui demandes si tu peux travailler. [...] - I : Ok. Et donc, lui, il te dit, quoi en gros ? Il peut te dire quoi ? Oui c'est bon ? Et après... ? Il te dit quoi ? - JULIEN : Il te donne un truc et il te dit « tu m'donnes les sous et tu gardes ça pour toi. (J5, Julien, p. 9).

ABOU : [...] Moi j'suis un gars j'aime trop l'adrénaline. J'aime me fâcher, j'aime la bécane... J'ai plein de trucs. Au début c'était un kiff et après ben... ça s'est transformé en... en métier. (J6 Abou, pp. 18-19).

Malgré les mesures judiciaires appliquées et l'évocation des autres risques encourus (e.g., risques de représailles, de dettes), Julien dit être toujours autant attiré par la rémunération qu'apporte la vente de stupéfiants :

I : Et t'en penses quoi de ça maintenant ? Aujourd'hui, trois ans plus tard ? Quatre ans plus tard ? - JULIEN : C'est bien hein ! - I : Tu pensais que c'était bien ? - JULIEN : C'est bien, c'est toujours bien ! - I : C'est toujours bien ? Ouais ? T'as pas trop changé d'avis sur ce que ça te rapporte quoi ? - JULIEN : Ouais. Toujours de l'argent. (J5, Julien, p. 11).

3.2.3 Thème 3 : Quand le placement devient déplacement vers des « ailleurs » effrayants

Ce thème décrit la manière dont sont perçus les différents environnements de placement. Ces descriptions s'appuient à la fois sur des expériences vécues, mais aussi sur les propos des participants lorsqu'ils évoquent la projection et l'imaginaire associés aux différents établissements de placement.

De manière transversale, on observe à travers les propos des participants que les lieux de placement vécus ou imaginés apparaissent comme plutôt effrayants et éprouvants. La crainte et le caractère éprouvant du placement en établissement de la PJJ s'expliquent par plusieurs dimensions : l'éloignement d'un environnement familial et sécuritaire (sous thème 1), la perte des repères et la nécessité de s'adapter au nouvel environnement (sous-thème 2), la confrontation à des environnements aux caractéristiques que nous appellerons « para-carcérales » (sous-thème 3). Les adolescents décrivent un ensemble de stratégies de coping plus ou moins adéquates afin de faire face à ces environnements plus ou moins hostiles (sous-thème 4).

3.2.3.1 Sous-thème 1 : Un vécu d'éloignement.

La situation de placement est principalement associée à un vécu d'éloignement. Pour Julien, l'épreuve de l'éloignement se traduit par un sentiment d'enfermement au sein du CEF :

JULIEN : Ben... déjà... c'est un mal parce que... j'sais pas. C'est pas bien hein ! C'est pas bien d'être enfermé ! - I : Tu te sens enfermé ? Au CEF ? [...] - JULIEN : Oui. - I : Par quoi ? Comment ça s'fait ? - JULIEN : Tout ! Ben déjà t'es même pas dans ta ville, t'es loin. - I : T'es pas dans ta ville ? - JULIEN : Ouais. Puis tu vois pas tes potes... tu vois pas ta famille... [long silence]. (J5, Julien, p. 2).

Adrien décrit également la nature du placement en UEHC est un « système [...] d'éloignement » (J7, Adrien, p. 7).

Cet éloignement du milieu de vie habituel conduit chez la plupart des adolescents questionnés à un sentiment d'être hors du « monde réel » et de la vie qui se poursuit en dehors de l'établissement, comme l'explique Dylan à propos de son expérience de placement en détention :

DYLAN : [...] t'es pas dans, fin t'es dans le monde réel sans être dans le monde réel, t'es pas dans la vraie vie ! T'es là t'es posé. T'sais t'as ta routine. Après de, de mec en prison tout ça. (J1, Dylan, p. 18).

De même, lorsqu'il évoque des démarches d'insertion professionnelle entreprises par les jeunes adultes hors du contexte institutionnel judiciaire, il se positionne en extériorité à ce monde réel en indiquant :

DYLAN : [...] Les gens ils font ça dans la vraie vie ! Ils ont pas besoin de mecs qui leur dit j'sais pas quoi [...]. (J1, Dylan, p. 19).

3.2.3.2 Sous-thème 2 : Perdre ou retrouver des repères.

Le placement se traduit également chez la majorité des adolescents par une perte de repères, comme le décrit Adrien :

ADRIEN : Ouais t'as rien, c'est chaud, t'as pas tes marques. Tu t'es pas chez toi, c'est pas ton environnement, c'est pas ton... c'est pas ton air, c'est pas tes... Enfin j'sais pas t'es. Pfff. - I : T'as plus de repères ? - ADRIEN : C'est pas, t'es pas chez toi. (J7, Adrien, p. 7).

Adrien utilise la métaphore d'un départ à l'étranger et du dépaysement radical pour expliquer son ressenti :

ADRIEN : C'est comme si tu changeais de pays presque. Sauf que t'as pas dépassé de frontières. [...] En vrai c'est ça. Parce que t'es pas, tu peux pas, j'sais pas, j'suis pas du tout chez moi là. (J7, Adrien, p. 17).

Cette perte de repères peut néanmoins être l'occasion d'une adaptation à une organisation des journées en établissement aux effets favorables, comme l'indique Julien lorsqu'il explique qu'il a pu améliorer la qualité de son sommeil depuis qu'il est en CEF :

JULIEN : Ici tu t'lèves tôt, tu dors bien... - I : Tu dors bien ? - JULIEN : Non. Mais genre on s'couche tôt, on a des heures et tout. - I : Oui ? - JULIEN : Déjà s'lever tôt chez moi j'me levais il était 14h. - I : Et ça te fait du bien, maintenant, de te lever tôt ? - JULIEN : En vrai ça pique le matin, mais après c'est bien... - I : Ok... -JULIEN : Parce qu'après t'es habitué à te lever tôt, c'est bon. (J5, Julien, p. 4).

Enfin, le placement peut être le symbole d'une mise à l'abri et d'une protection de l'adolescent. Ainsi, Paul a décrit son parcours chaotique au cours de l'entretien, dont il ressort qu'il ne peut se sentir nulle part chez soi. Il relate comment une rencontre avec une policière a permis de nommer cette errance et ce manque de protection qu'il vivait :

PAUL : [...] La police, en fait y'a une policière qui a dit en fait euh... On... l'a jamais aidé. Parce qu'en fait on m'a presque jamais aidé en fait. Dans ma vie on m'a toujours laissé seul. Dans la galère. Les [inaudible à 15'48"] ils me protégeaient jamais. Ils s'en foutaient si j'étais en fugue. Ils s'inquiétaient pas. - I : Tu penses ? PAUL : C'est sûr [silence]. (J3, Paul, p. 9).

Au moment où je le rencontre, il semble pouvoir se poser physiquement et psychologiquement dans le cadre de placement qu'offre le CEF, même si la fragilité de la situation reste palpable à travers les hésitations contenues dans ses propos :

PAUL : [silence] Après j'suis sorti de prison. J'suis, j'suis venu au CEF [nom du CEF actuel]. Et euh... [silence]. Et euh comment dire... en ce moment ça va... très bien. Je suis... moins violent qu'avant. Ben en fait j'suis plus violent du tout parce que j'ai appris à la taule en fait à me contrôler. (J3, Paul, p. 3).

Enfin, et malgré la forte structuration des journées au sein des établissements, l'expérience de l'ennui reste une dimension du placement évoquée de manière transversale par les participants :

I : [...] A part te lever, te coucher, à des heures fixes, tu penses quoi des journées que tu passes ici ? - JULIEN : On s'fait chier ! - I : Tu te fais chier ? [rire] - JULIEN : Oui... [silence]- I : Tu t'ennuies ? - JULIEN : Oui. (J5, Julien, p. 4).

Or, l'ennui contribue aussi à rendre le temps passé en établissement encore plus long à supporter.

3.2.3.3 Sous-thème 3 : La découverte de nouveaux environnements aux caractéristiques para-carcérales graduées.

La nécessité de s'adapter aux nouveaux repères peut constituer un « choc », comme pour Adrien qui indique à propos des premiers jours de placement en UEHC « [...] ça fait un gros choc d'un coup. » (J7, Adrien, p. 15). Il explique ce « choc » comme étant un « trop d'émotions », période durant laquelle il a difficilement tenté de « vivre » :

ADRIEN : [...] ça faisait trop, trop d'émotions ! J'sais pas... - I : Oui bien sûr ! - ADRIEN : Pendant un mois tu penses pas... à des trucs, à à ce que tu vivais avant le placement et tout. T'essaies de reprendre tes marques j'sais pas quoi fin... J'sais pas t'essaies, t'essaies de vivre mais ça fait, ça fait bizarre mais c'est en mode bizarre tu vois ? J'sais pas comment expliquer. (J7, Adrien, p. 16).

L'utilisation de l'expression « bizarre » renvoie à l'idée d'une forme d'étrangeté dans l'expérience vécue, traduisant un sentiment de malaise associé à ce premier placement en institution.

Abou et Paul décrivent les éléments de l'environnement physique qui ont participé à leur vécu de surprise mais aussi au caractère éprouvant du début du placement :

I : Ok. Et mmh... est-ce qu'il y a des trucs qui t'ont surpris ici ? Tu t'imaginais... - ABOU : Ouais ! I : Ah ouais ? ABOU : Les portes blindées. I : Les portes blindées ? Y'a des portes blindées ? - ABOU : Portes blindées. Et nos portes en gros ils ouvrent avec des badges. - I : Vos portes, de chambre ? - ABOU : Ouais. [...] - I : Pourquoi ? Tu t'attendais à des portes normales ? - ABOU : Moi j'me sens comme en prison ici. (J6, Abou, p. 19).

Si les portes des chambres du CEF ne sont pas blindées mais ne peuvent être ouvertes qu'à l'aide des clés que possèdent les professionnels, elles n'en sont pas moins perçues comme telles par Abou et participent donc amplement à son vécu d'enfermement. Paul partage cette même impression, mais l'associe davantage au portail et au grillage qui entourent le CEF qui lui rappellent son expérience de détention :

PAUL : [...] c'est dur [silence]. J'peux... partir. En fait euh... j'escalade le portail et je prends l'air. Mais après je sais que dans ma tête je dis « non je veux pas fuguer, je vais rester ». - I : Mmh. - PAUL : Mais c'était juste pour respirer. - I : Donc tu peux respirer, parce qu'il y a un grand espace aussi là, dehors ? - PAUL : Oui. Mais en fait c'est... c'est plus compliqué que moi. Parce que quand je vois [des grillages] ça me fait penser à la taule. - I : Quand tu vois quoi ? - PAUL : Des grillages. (J3, Paul, p. 4).

Pour Paul, le parc arboré du CEF ne permet donc pas d'atténuer l'oppression associée à l'enfermement du placement qui l'empêche de « respirer » et de se sentir bien. Lorsque nous évoquons la détention, Paul semble vivre des réminiscences traumatiques, souvenirs caractérisés par un fort sentiment de vulnérabilité qui constitue un dénominateur commun à ses multiples expériences de vie :

PAUL : Et en fait, j'ai compris en fait que le... la drogue et l'alcool [silence] c'est... c'est dangereux [silence]. Ceux qui ont pas l'expérience de la rue [silence]. Moi j'dis faut pas y aller. Ni à la rue, ni à la taule. Ni à ... ni en CEF. - I : Mmh [silence]. - PAUL : Voilà. Parce que... un jour la roue elle tourne. - I : C'est-à-dire ? - PAUL : Tu fais une connerie, après t'as quelque chose derrière. C'est pour ça que je dis la roue elle tourne. (J3, Paul, p. 6).

La confrontation avec un nouvel environnement se traduit aussi par les règles de fonctionnement et la manière dont elles sont vécues par les adolescents placés. Julien indique ainsi qu'il y a « trop de règles » et qu'il n'est « pas habitué » à ce type de fonctionnement (J5, Julien, p. 2). Adrien le rejoint en expliquant que le fonctionnement de l'UEHC et le respect de ce fonctionnement par les adolescents conditionne la manière dont se déroulera le placement :

ADRIEN : [...] c'est très, c'est carré un peu tu vois genre... Si c'est pas carré c'est chaud. - I : C'est carré ? C'est à dire ? La journée ? Ou... comment tu dois être ? - ADRIEN : Non genre tu vois faut que ce soit carré tu vois genre... euh, faut pas, faut pas, faut pas qu'il y ait d'merde et tout tu vois fin... Faut être à fond sur le règlement et tout tu vois. - I : Faut que les jeunes soient à fond sur le règlement ? - ADRIEN : Ben ouais ouais ouais. - I : Faut qu'ils suivent quoi ? - ADRIEN : Ben faut qu'ils suivent ouais ! Sinon tu vas, sinon après ça envoie des courriers à la juge et tout... et... pas ouf tu vois ? C'est un peu la merde après. (J7, Adrien, p. 8).

La crainte de sanctions du magistrat en cas d'écart dans les comportements fait du respect du règlement un véritable enjeu du placement.

Si certains participants nomment le caractère éprouvant des environnements de placement à partir des souvenirs d'une expérience passée, d'autres s'appuient sur la projection imaginaire qu'ils ont construit de ces lieux. Ces projections s'articulent autour de caractéristiques effrayantes, c'est-à-dire qui évoquent la peur et la nécessité de ne pas y être placé/ne pas y retourner. Ainsi, Julien associe la prison à la rue, c'est-à-dire à un lieu qui obéirait aux mêmes codes que là où se déroulent la plupart des infractions qu'il a commises :

I : Mmh... Et tu te vois où, là, après le CEF, tu te projettes où ? - JULIEN : En prison. - I : Tu penses que tu vas aller en détention ? - JULIEN : Ouais. - I : Et tu penses que c'est comment ? Parce que tu y es déjà allé, non ? - JULIEN : Non jamais. - I : T'en, tu penses que c'est comment ? - JULIEN : C'est la rue. (J5, Julien, p. 17).

Abou se projette également en détention suite à son placement en CEF et à l'audience de sanction. Or, cette projection lui fait particulièrement peur en lien avec le climat qui y règne et la longueur de sa peine potentielle :

ABOU : [...] J'sais très bien que, j'sais très bien que j'avais être mal. Que... il y'aura beaucoup... c'est la prison c'est pas rien ! [...] J'sais très bien que là-bas j'avais aller, frère là-bas soit t'as un mental, soit t'as... - I : [...] Donc tu te vois en prison. Et tu t'y vois combien de temps ? - ABOU : Longtemps wallah. - I : C'est quoi longtemps ? - ABOU : Y'a un grand il a fait ça il a pris cinq ans ! - I : Quoi ? - ABOU : Là y'a un grand, il a fait ce que j'ai fait, il a pris cinq ans ! Dis-toi qu'il a fait sans arme ! (J6, Abou, pp. 16-17).

3.2.3.4 Sous-thème 4 : Faire face à ce qui effraye : la mise en place de stratégies de coping plus ou moins adéquates.

La consommation de drogues est l'une des stratégies adoptées par les adolescents dans leur recherche d'apaisement durant le placement. Fumer du cannabis permet ainsi d'éviter de penser à ce qui préoccupe et ce qui inquiète, comme l'explique Abou :

ABOU : [...] j'avais pas fumer, j'avais être réveillé énervé. - I : Oui. - ABOU : Toujours être réveillé énervé. Toujours être énervé, dire « qu'est-ce que tu racontes », des trucs comme ça tu vois ? [...] - I : Mmh. - ABOU : J'serais toujours en train de réfléchir ouais, nananana, chez moi... t'as vu... - I : Et pourquoi tu fumes ? Ça te sert à quoi ? - ABOU : Ça m'permet de comment dire. J'suis dans ma bulle. - I : Ça te fait du bien ? D'être dans ta bulle ? - ABOU : Ouais ouais. - I : Pourquoi t'as besoin d'être dans ta bulle ? - ABOU : [...] j'avais comment dire... Et j'réfléchis beaucoup, j'réfléchis pas à mes problèmes. - I : Quand tu fumes ? - ABOU : Ouais j'réfléchis pas à mes problèmes. J'réfléchis à... j'sais pas des trucs biens ! - I : Des choses positives ? Ou des choses légères ? - ABOU : Ouais, des souvenirs, plein de trucs. - I : Et quand tu, et que tu fumes pas et que tu penses à tes problèmes... - ABOU : J'dors pas. - I : Ça t'empêche de dormir ? - ABOU : Ouais j'dors pas. - I : Et... c'est quoi les problèmes auxquels tu penses ? Si j'peux te demander... - ABOU : [souponner] Le prochain jugement... Est-ce que ma mère va bien, est-ce que mes p'tits-frères vont bien... Est-ce qu'ils vont à l'école... Plein de trucs. - I : Mmh. - ABOU : Plein plein de trucs. - I : Ça te préoccupe ta famille ? - ABOU : Bien sûr. (J6, Abou, PP12-13)

Fumer du cannabis serait également un moyen d'éviter les comportements violents (« [...] Tu vois si on fume pas, demain on t'retourne le CER. », J6, Abou, p. 20)

Pour Paul, c'est plutôt la prise de médicaments psychotropes qui lui permet de ressentir un apaisement relatif et de contenir ses comportements violents :

PAUL : [...] Euh je, pour me calmer, j'ai des traitements. - I : Mmh mmh. - PAUL : Et en fait tellement on m'a... beaucoup mis de traitements, ben... Ça veut dire que en fait euh... à force j'suis habitué. Ça m'apaise un peu. Ça m'empêche d'être plus violent. Plus féroce. Mais j'peux quand même péter un plomb. - I : Mmh mmh. - PAUL : Même si j'ai un traitement. (J3, Paul, p. 3).

Néanmoins, il est tout à fait conscient des effets apaisants limités des médicaments, drogues et de la consommation d'alcool :

PAUL : [...] Le shit ça me calmait jusqu'à que en fait... jusqu'à que ça m'a détruit tout en fait. - I : Tout, tout quoi ? Ça t'a détruit comment ? Tu trouves que ça t'a changé ou que ça a détruit quelque chose en toi ? - PAUL : Ben en fait euh... [long silence]. A cause de ça ben... j'ai... perdu la tête. C'est à dire en fait euh... que je commençais à frapper les gens. C'est... de base euh j'prenais, en fait le

shit j'prenais après quand j'voyais que ça m'aidait pas, ça me mettait plus en colère, ben je fumais de la beuh. Et euh... et euh quand... quand comment dire euh... - I : Quand tu prenais de la beuh, ça te faisait perdre la tête ? - PAUL : Non ça m'apaisait aussi. - I : Ah ça t'apaisait aussi ? - PAUL : Ça m'apaisait. - I : D'accord. - PAUL : Après c'est un pansement. Hein. L'alcool maintenant, maintenant... j'bois plus parce que si j'veux, j'ai peur de retomber sur ça en fait. Voilà. (J3, Paul, pp. 12-13).

D'autres fois, les comportements violents semblent être la seule issue possible lorsque la charge émotionnelle du vécu devient trop forte, comme pour Dylan, qui, en prison, avait envie de « tout arracher » :

DYLAN : [...] quand t'es là-bas [en prison] t'es enfermé de ta liberté. Ça veut dire, t'as envie de te barrer, t'as envie de tout arracher. T'as, en fait t'as envie de ça, les gens ils réfléchissent comme ça ! C'est dire en vrai ça fait, ben t'sais ils pensent mal. Ils vont pas penser bien ! Donc du coup comment tu veux évoluer avec des gens qui sont comme ça ? Et en vrai, et la tête dans l'cul, tout le monde, même moi j'ai pensé, tout le monde, tout le monde pense comme ça ! (J1, Dylan, p. 18).

3.2.4 Thème 4 : Alternative à la prison ou prison alternative ? Être « un peu enfermé »

Ce dernier thème illustre l'entre-deux permanent que constitue l'expérience de placement au pénal. Il s'agit en effet d'une expérience de vie qui est décrite comme une restriction des libertés, tantôt semi-enfermement, tantôt semi-liberté (sous thème 1). L'entre-deux se manifeste par l'ambivalence ressentie à l'égard de la supervision éducative exercée par les professionnels de la PJJ et de la Justice, entre vécu de défiance et soutien (sous-thème 2). Troisièmement, l'entre-deux se traduit par le caractère intermédiaire des systèmes institutionnels dans lesquels se trouvent les adolescents : entre le foyer et la prison, la famille et les éducateurs, les audiences de culpabilité et de sanction, et l'enfance et l'âge adulte (sous-thème 3). Finalement, le placement pénal est marqué par l'expérience d'une attente, celle d'une libération conditionnée par ce qui est vécu comme de l'ordre de la volonté des magistrats. Dans cet univers judiciairisé, les adolescents semblent difficilement se sentir sujets de leurs parcours (sous-thème 4).

3.2.4.1 Sous-thème 1 : Le sentiment d'une liberté restreinte : semi-enfermement ou semi-liberté ?

Le semi-enfermement se traduit par l'impossibilité pour les adolescents de « sortir » de l'établissement sans être accompagnés. Dylan, dit ainsi « ici [à l'UEHC] c'est un peu enfermé quand t'arrives. » (J1, Dylan, p. 1).

Ne pas pouvoir sortir de l'établissement peut être une règle de fonctionnement durant l'ensemble de la durée du placement, ou spécifiquement durant la première semaine, comme en UEHC :

I : C'est quoi qui t'as... le plus choqué quand t'es arrivé ou, les premières semaines ? – ADRIEN : Tu peux pas sortir ! - I : Tu peux pas sortir ? - ADRIEN : La première semaine tu sors pas ! (J7, Adrien, p. 7).

DYLAN : Dès que t'arrives déjà première semaine t'as pas le droit de sortir, tu peux pas sortir. (J1, Dylan, p. 1)

Se sentir « comme en prison », à savoir, se sentir enfermé, est directement lié au fait d'être accompagné en permanence dans les déplacements, comme le ferait un surveillant pénitentiaire en détention :

ABOU : On est pas en prison mais moi après j'le vois comme ça moi. J'ai pas ma liberté, j'peux pas sortir. Quand j'sors y'a toujours quelqu'un avec moi. J'suis... pfff... j'suis un... (J6, Abou, p. 8).

Même si Abou ne le nomme pas et nous laisse ainsi interpréter ses propos, il serait cohérent d'imaginer la fin de sa phrase en la complétant par « j'suis un détenu ».

Ce vécu de libertés restreintes est accentué par l'oppression liée à une trop forte proximité de l'adulte. Malgré l'humour utilisé par Adrien pour décrire l'ironie de certains fonctionnements, il n'en ressort pas moins que cette organisation pèse sur le vécu du placement et pourrait selon lui avoir l'effet inverse que l'effet recherché à travers le placement :

ADRIEN : Limite tu veux aller dans ta chambre, ben attends je t'accompagne. - I : Mmh. - ADRIEN : Moi à ce niveau-là j'lui propose « tu veux pas m'essuyer les fesses aussi ? ». - I : [rire] - ADRIEN : J'sais pas ! [rire] C'est trop pour moi. Là ce serait trop... - I : Trop... trop de proximité. - ADRIEN : Et encore, ouais tu veux, tu veux casser un jeune comme ça tu le casses pas ouais, tu le casses à l'inverse tu vois. Comme j'disais ta l'heure. (J7, Adrien, pp. 22-23).

3.2.4.2 Sous-thème 2 : La supervision éducative : entre vécu de défiance et perception d'un regard soutenant.

La supervision éducative, qui constitue une des composantes principales du placement, est perçue comme un travail d'analyse des comportements et des attitudes des adolescents par les professionnels :

DYLAN : Tu vois ils sont là ils font des rapports, tu vois, sur toi. Ils t'analysent, donc ils envoient des trucs à la juge. T'sais ils, ils notent ton comportement quand, quand tu sors, par exemple de détention, voir déjà comment t'es. (J1, Dylan, p. 1).

Dans cette conception, les professionnels sont en quelque sorte l'œil du juge, ce qui peut inspirer une certaine défiance envers l'équipe éducative.

La frontière entre la supervision et la surveillance paraît parfois fine. Ainsi, plusieurs adolescents ont rapporté se sentir surveillés par ceux qu'ils désignent comme des éducateurs-« baceux » (i.e., figure de policier en civil). Dès lors, la relation éducative est susceptible d'être entravée par ce sentiment d'être surveillé, comme l'expliquent Dylan et Abou :

DYLAN : [...] Fin t'sais c'est des éducateurs ils font des bilans sur toi. J'aime pas leur travail et vu que j'aime pas leur travail je les aime pas. - I : Ok. - DYLAN : Parce qu'ils se comportent comme ils doivent se comporter dans leur travail. Donc ben j'aime pas, ça m'énerve. [...] des fois y'en a j'sais pas ils sont chauds. Ils se croient pour j'sais pas qui. Alors que c'est... ça, c'est un éducateur faut qu'il reste tranquille. [...] Y'en a des fois, y'en a ils sont trop dans leur rôle. Enfin t'sais j'sais pas ils veulent trop défendre j'sais pas quoi, l'éducatif là ou j'en sais rien. Et voilà ça me fait rigoler. (J1, Dylan, pp. 2-3).

ABOU : Après les éducateurs c'est bien hein. J'ai des affinités avec les éducateurs. J'les aime bien tout ça. On rigole. Ils nous comprennent tout ça. Y'en a c'est des... c'est différent. - I : C'est quoi qui est différent ? ABOU : J'sais pas ils veulent trop... faire leur travail. - I : Ils veulent... ils sont là pour faire leur travail non ? - ABOU : Ils sont là pour faire leur travail, ils veulent faire leur travail mais ils arrivent même pas à ça... - I : Ils arrivent même pas... ? - ABOU : Par exemple y'en a un il veut faire le baceux. [...] Ouais, le baceux. Bref. Ouais. En gros il veut toujours nous péter en mode par exemple en mode... nous péter ça veut dire... nous attraper. (J6, Abou, p. 11).

Malgré cela, les éducateurs sont globalement perçus comme des sources d'aide et de soutien :

JASON : [...] elle [l'éducatrice référente] était là pour me dire « tu peux le faire, tu peux le faire, tu peux le faire ». Et y'a des choses que je pouvais pas faire et que je peux faire maintenant. - I : Grâce à ce qu'elle t'a dit, elle ? - JASON : Ouais voilà elle a une façon de transmettre les choses c'est bien, genre elle fait bien. (J2, Jason, p. 4).

Cette aide et ce soutien peuvent s'exercer par une forme de contrainte mais dont les finalités sont perçues positivement :

I : [rire] Tu dis « c'est bien, par contre leur rôle c'est de nous faire chier » ? - JULIEN : Non ! Non, si ! Ils nous font chier mais dans des bons trucs. - I : Mmh, dans des bons trucs ? Pour les bonnes... ? - JULIEN : Pour la bonne cause. (J5, Julien, p. 6).

ADRIEN : Ah ben j'sais pas ! Ils jouent avec toi. Mais comment... C'est éducatif. J'sais pas comment dire. Genre si tu fais une erreur ou une petite bêtise ou j'sais pas des p'tits trucs de merde tu vois pas genre des gros trucs comme une fugue ou je ne sais quoi, des petits trucs de merde, ben après ils t'expliquent ben comme tes parents quoi ! Ils t'expliquent pourquoi tu peux pas faire comme ça, pourquoi tu fais pas, pourquoi tu l'as pas, fin t'sais... Des trucs de base quoi. (J7, Adrien, p. 19).

Ainsi, le travail éducatif doit permettre aux adolescents de se remettre sur « le droit chemin », comme l'explique Morgan :

MORGAN : [...] c'est de nous aider hein ? - I : De vous aider ? - MORGAN : Ben ouais. - I : De vous aider à faire quoi ? - MORGAN : Ben de nous remettre dans le droit chemin. (J8, Morgan, p. 15).

Cela amène plusieurs adolescents à décrire le placement comme un « mal pour un bien » (J2, Jason; J5, Julien). L'issue du placement serait le fruit d'une co-construction progressive, comme l'illustre la métaphore du « cadeau à constituer » employée par Jason :

I : Et finalement depuis un an, là où pour toi ça a été le plus utile, les choses [...] qui t'ont le plus aidé, ce serait quoi ? [...] - JASON : Moi en fait je pense que c'est une accumulation de choses en fait je pense. C'est... en fait c'est plein de petites choses. C'est genre, par exemple, c'est comme si... on vous disait, par exemple on vous passe un cadeau que vous avez envie, mais en plusieurs morceaux. Et vous récoltez plein de morceaux plein de morceaux. Ça vous fait un cadeau et vous êtes content. (J2, Jason, p.8).

3.2.4.3 Sous-thème 3 : L'expérience d'un « entre-deux » permanent.

Le placement, lorsqu'il intervient en amont de l'audience de sanction, constitue un entre-deux au sens propre du terme. Dans ce cas de figure, le placement n'est pas associé à une peine mais plutôt à une mise à l'épreuve en lien avec la culpabilité qui a déjà été prononcée :

ADRIEN : Là, par exemple moi du coup j'étais en foyer PJJ. Et... après t'as la deuxième c'est, c'est la culpabilité, pour dire que t'es coupable, coupable alors que t'façon tout l'monde, tout l'monde sait que t'es coupable donc euh... vas-y. Pff. Ça change pas grand-chose en fait, ça change rien du tout ! ADRIEN : Euh... après t'as l'audience de... de sanction. - I : D'accord. - ADRIEN : Ça veut dire, ça veut dire tu vas avoir la, ta peine. - I : Connaitre vraiment le temps de la peine et où tu vas la faire ? - ADRIEN : C'est ça. [...] Il peut ne pas y en avoir du tout non plus de peine. (J7, Adrien, p. 3).

L'entre-deux prend également une forme plus symbolique dans sa dimension institutionnelle. Il s'agit d'un vécu dans un espace intermédiaire, entre le modèle du « foyer » et donc de l'hébergement, et celui du modèle pénitentiaire. Cet espace intermédiaire, représenté par les différents types d'établissements (i.e., EPEI/UEHC/UEHD, CER, CEF), participe au sentiment de semi-enfermement/semi-liberté décrit plus haut :

DYLAN : [...] il [le magistrat] a dit en mode « on te met dans un CER et tout, ou un CEF ». [...] du coup ils m'ont mis ici. Pour que je sorte mais que je sois on va dire, fin, enfermé un peu tu vois. (J1, Dylan, p. 1).

DYLAN : Ben t'es plus libre un peu tu vois. Même t'es à côté de la route [souponne]. J'sais pas moi. C'est, t'es mieux en vrai. T'es libre tu vois. Si t'as envie de sortir après le truc là, je sors je sors. C'est juste voilà. J'sais pas. T'es plus libre. T'as ton téléphone sans... sans le cacher ou quoi. Euh... pff... ouais. Si t'es, t'es plus libre. C'est tout. Après y'a des règles tu vois, ça casse les couilles. Mais t'es plus libre. Ça sera jamais comme une incarcération ou comme si t'étais en prison tu vois. - I : Mmh mmh. - DYLAN : Juste ici voilà c'est le foyer. C'est c'est de la merde ça aussi [rires]. (J1, Dylan, p. 8).

ADRIEN : [...] pour moi c'est très restric... - I : Restrictif ? - ADRIEN : Ouais. - I : C'est très restrictif mais en même temps euh... - ADRIEN : Ben en même temps t'es un peu libre quand même... (J7, Adrien, p. 23).

Ces établissements « intermédiaires » dans lesquels le placement devient semi-enfermement font l'objet d'une hiérarchisation dans les représentations que décrivent les adolescents questionnés, comme le détaille Adrien :

ADRIEN : Ouais c'est [l'UEHC] le premier stade. Genre c'est... Ici genre c'est le plus bas dans, en fait ici c'est le... plus doux dans la forme de sanction. Ça a beau être dur c'est le plus doux parce qu'après t'as le CER, le CEF et tout et là c'est plus... c'est plus drôle là. Là là tu rigoles pas. Ici on rigole encore ça va. Mais là-bas là, t'as pas, non t'as t'as la tête... Pfff. Non t'es pas bien. - I : Mmh. - ADRIEN : T'as pas envie d'y aller là-bas. (J7, Adrien, p. 5).

Cette hiérarchisation entre les établissements s'organise autour d'une rationalisation à propos du degré (vécu ou imaginé) plus ou moins sévère de restriction de libertés.

L'entre-deux est également symbolisé par la fonction éducative et de vie en communauté au sein des établissements. Par ces deux caractéristiques, le milieu institutionnel se rapproche dans une certaine mesure du fonctionnement du milieu familial. L'objectif commun à l'institution et à la famille serait de transmettre les bases du vivre-ensemble selon Adrien :

ADRIEN : C'est plus de l'éducation pénale mais de l'éducation... j'sais pas c'est du savoir vivre et du savoir être [...] Comme quand tes parents ils t'éduquent tu vois. [...] ils nous éduquent. J'sais pas c'est des éducateurs donc... ça ré, ça résume bien le truc tu vois genre. Ouais c'est ça ils nous éduquent. [...] genre il y a des bases maternelles ou des bases primaires quand t'étais petit ou quoi... (J7, Adrien, pp. 18-19).

La période du placement est également révélatrice de l'entre-deux développemental et sociétal, entre l'enfance et l'âge adulte, dans lequel se trouvent les adolescents. Jason décrit comment il se situe dans ce tournant développemental, en faisant référence à son désir d'autonomie :

JASON : [...] justement faut que je travaille pour mes parents en fait. Pour moi. Mais pour mes parents aussi. Fin... pour les rendre fiers. Pour que... ouais, vendre du stup en vrai c'est... ça fait mal à moi. Ça fait mal à ma famille. Euh c'est tout ce que ça fait en vrai de vrai. Ça fait du bien à personne hein ! (J2, Jason, p. 5).

De la même manière, Adrien indique que pour lui, quitter la délinquance c'est aussi atteindre une certaine maturité psychique, et participerait ainsi au fait de « grandir » :

ADRIEN : Juste qu'il faut qu'il y ait le déclic là-haut et puis au final... ça vient tout seul genre. Quand tu grandis tu mûris. J'sais pas tu... tu commences à comprendre que faire de la merde au bout d'un moment c'est c'est bien, tu rigoles bien avec les copains et tout mais. Pfff. Au bout d'un moment les copains ils vont pas te faire ta vie. Genre... faut que t'avances sur toi et tout seul au bout d'un moment parce que sinon... (J7, Adrien, p. 4).

3.2.4.4 Sous-thème 4 : Une attente durant laquelle il semble difficile d'exister en tant qu'individu « sujet ».

L'attente que constitue le placement se traduit par un fort sentiment de dépendance aux décisions du juge. Or, ces prises de décisions sont perçues comme relevant principalement de la volonté du juge (« elle avait pas envie » ; « elle avait envie de me faire chier », J1, Dylan, p. 4), davantage que conditionnées au comportement de l'adolescent durant le placement. Cette perception accentue le sentiment d'un manque de contrôle sur la situation, voire un sentiment d'injustice quant aux décisions prises dans le cadre de la mesure de placement, comme le décrit Dylan :

DYLAN : [...] j'ai réfléchi à un petit truc avec la mission locale et... vas-y j'sais pas là la juge elle était pas d'accord [rires, soupire], elle m'a pas fait confiance, du coup elle m'a m'a mis ici. - I : Elle était pas d'accord sur... ? - DYLAN : Ben le fait que je sois libre. Que je fasse mes projets. [...] elle avait pas confiance tu vois si elle dit « ouais si t'es pas prêt tu vas refaire des conneries » et tout. [...] elle avait pas envie que je sois libre, tu vois. Elle avait envie de me faire chier tu vois. (J1, Dylan, p. 4).

Adrien croit pour sa part qu'il peut prouver qu'il est prêt pour une fin de placement, et explique qu'il tente tout pour le démontrer au magistrat :

ADRIEN : Et la juge elle verra bien, elle verra bien que je fais quelque chose. C'est du concret, genre, c'est c'que... Genre quand elle me dit « contrôle judiciaire » c'est pour que tu restes comme ça tu vois. Parce qu'après tu peux faire ça mais genre... faut, faut quand même que ça reste plutôt plein. Et... quand après elle voit que t'es en insertion encore même après le placement, elle se dit « Ah ! Ce jeune-là, je l'ai fait évoluer ! J'l'ai cassé mais j'l'ai cassé dans l'bon sens », tu vois ? (J7, Adrien, p. 10).

Cet optimisme n'est pas partagé par beaucoup d'adolescents questionnés. La plupart indiquent se sentir enlisés, embourbés dans le parcours judiciaire faits d'obligations dont le sens leur semble de plus en plus compliqué à saisir, comme le dit Dylan :

DYLAN : [...] T'sais ils vont mettre des obligations encore. Si tu fais pas, tu vas retourner au chtar⁸ tout ça. C'est pour ça ! Ça c'est un truc ça, c'est pour ça moi ça m'énerve les trucs comme ça ! C'est une enlise ! En fait c'est c'est une enlise t'sais ! [...] Les éducateurs ils vont dire à la juge, la juge si elle voit ça elle peut dire « ben il est pas prêt, on renouvelle et tout encore ». Tu vois ? C'est dire c'est une enlise ! (J1, Dylan, p. 21).

Pour certains, comme pour Lucas, cette expérience de contraintes et d'obligations judiciaires répétées participent à un vécu fait de désillusions et de désarroi :

I : [...] Tu en as pensé quoi de ces changements, euh, quand même fréquents ? - LUCAS : Ben ça casse les couilles à chaque fois tu pars d'un, d'un endroit, j'me dis « ça y est j'suis libre » et on me...

⁸ « chtar » est un terme argotique qui désigne la prison.

on me fout autre part ! Donc euh... - I : Ah ! Ok ! Donc toi tu te dis « ça y est c'est fini » et en fait on t'annonce, t'es pas trop préparé au fait qu'on te dise « tu vas aller dans une autre institution » en fait ? - LUCAS : Ouais ouais. Voilà, à la base ici j'étais mis que pour un mois d'aménagement de peine, j'm'attendais à être libérable après. Sauf qu'ils m'ont renouvelé. - I : Ça t'a surpris la décision de renouvellement ? LUCAS : [silence] Ben... ouais ça m'a surpris, ça m'a saoulé, c'est... [silence]. (J4 Lucas, p. 4).

Les multiples (dé)placements paraissent ainsi perdre de leur sens et participer à une confusion quant au chemin et à l'attitude à adopter par l'adolescent.

4 Discussion

L'objectif de ce chapitre était d'explorer et de décrire les vécus des adolescents en situation de placement pénal au sein de trois différents types d'établissements de la PJJ et du SAH : un EPEI, un CER, et un CEF. Il s'agissait plus précisément de caractériser les expériences de placement vécues par les adolescents dans cette période de leur vie. Nous avons réalisé huit entretiens semi-directifs auprès de mineurs placés au pénal au sein de trois établissements de la PJJ et du SAH. Le guide d'entretien visait à encourager la mise en récit de leur expérience subjective du placement et plus largement de leur situation pénale et de leur parcours de vie. Les adolescents décrivent la mesure de placement pénal comme une expérience qui (1) constitue une reconfiguration des sphères relationnelles et identitaire ; (2) comme une expérience qui est définie par un déplacement dans des environnements parfois effrayants et qui demandent une grande adaptabilité de leur part ; (3) comme l'expérience d'un « entre-deux » permanent. L'analyse phénoménologique interprétative, conduite à partir de l'analyse individuelle puis transversale des propos des participants, a permis de montrer que les « enjeux adolescents » sont intriqués, voire se confondent avec les « enjeux judiciaires » auxquels sont confrontés les mineurs. Les sphères relationnelles et identitaires sont celles qui sont décrites par les participants comme faisant l'objet des plus grandes modifications durant la mesure de placement pénal. Par ailleurs, plusieurs stratégies de coping (Patterson & McCubbin, 1987) ont été décrites comme permettant aux adolescents de faire face à la situation de « semi-enfermement ». Nous nous intéressons donc aux réaménagements et aux conséquences perçues des difficultés d'adaptation à l'environnement institutionnel du point de vue des adolescents. Les expériences décrites peuvent être interprétées sous plusieurs prismes théoriques. Afin de conserver une lecture systémique de l'expérience des adolescents placés au pénal, nous mobilisons (1) le prisme développemental pour une analyse des changements adolescents dans une approche néo-eriksonienne (Crocetti, Rubini, Luyckx, et al., 2008; Crocetti, Rubini, & Meeus, 2008; Erikson, 1968; Lannegrand-Willems, 2014; Luyckx, Goossens, et al., 2006; Luyckx et al., 2008; Marcia, 1966, 1980), (2) le prisme psychocriminologique (S. King, 2013; LeBel et al., 2008; Maruna & Farrall, 2004; McNeill, 2006; Petrich, 2020) dans l'analyse des

effets subjectifs des mesures judiciaires sur les parcours et la vie psychique des adolescents, et enfin, (3) le prisme clinique intégratif dans l'analyse des stratégies de coping mises en place par les adolescents pour faire face à l'expérience de « l'entre-deux » (Binswanger, 2016; Erikson, 1968; Patterson & McCubbin, 1987). Les questions qui émanent de ces analyses est de savoir si la situation judiciaire accentue, annule, ou fait obstacle au développement psychosocial des adolescents et de comprendre ce que représente subjectivement l'objet institutionnel qu'est l'EPEI, le CER, ou le CEF dans le regard des adolescents placés.

4.1 Les réaménagements relationnels et identitaires : une perspective développementale

L'analyse des propos relatifs à la situation de placement pénal permet d'identifier trois types de situation de (ré)aménagement des dynamiques familiales. Dans un premier cas de figure, il s'agissait d'une rupture avec un/des membre(s) de la famille lié au placement et/ou à la décision judiciaire au sens large (situation 1) ; dans un second cas de figure, un prolongement d'une rupture déjà réalisée en amont de la situation de placement actuel était décrit (situation 2) ; enfin, dans un troisième cas de figure, il s'agissait d'un constat d'une permanence des liens, voire d'un renforcement des liens familiaux dans le contexte de judiciarisation (situation 3). Les différentes situations identifiées ne relèvent pas d'une catégorisation exclusive : ainsi, un même adolescent pouvait décrire son expérience en se référant à des caractéristiques relatives à une ou plusieurs situations parmi les trois identifiées. Dans une perspective développementale, les changements que relatent les adolescents placés peuvent être lues comme des évolutions inhérentes à la période de vie dans laquelle ils se trouvent. En nous appuyant sur une perspective néo-eriksonnienne du développement psychosocial à l'adolescence⁹ (Erikson, 1968; Lannegrand-Willems, 2014; Luyckx, Goossens, et al., 2006; Luyckx et al., 2008; Marcia, 1966, 1980), les descriptions que font les participants des réaménagements relationnels et identitaires s'inscrivent, d'une part, dans un processus développemental typique : ainsi, les adolescents réactualisent les questions liées à leur place au sein du système familial, en mettant en lien leur vie passée avec une vie « à soi » projetée. Ce processus de réflexion sur les valeurs héritées de l'environnement familial et l'identité projetée dans une vie « à soi » participe au processus

⁹ À cet égard, Lannegrand-Willems (2014) indique :

Erikson considère l'identité à l'adolescence comme une synthèse réalisée à partir des éléments du passé (histoire personnelle), des caractéristiques du présent (besoins, traits de personnalité, etc.) et des attentes du futur. Ce travail de synthèse est synonyme de « crise », dans le sens de moment crucial dans le développement adolescent. L'identité dite « réalisée » correspond à un engagement flexible, mais durable dans des domaines de vie fondamentaux, qui garantit sur un plan psychosocial l'intégration de l'individu dans la société et à un niveau individuel un sentiment de bien-être et de confiance. (Lannegrand-Willems, 2014, p. 104).

d'exploration (Lannegrand-Willems, 2014; Marcia, 1966) et d'individuation (Lannegrand-Willems, 2014) indispensables à la transition vers l'âge adulte. Les adolescents, qui parviennent également à nommer la complexité des liens entre la situation judiciaire et leur vie familiale, expriment principalement un grand désir d'autonomie et d'indépendance à travers l'évocation des possibilités futures pour soi (e.g., dans la vie professionnelle, dans leurs relations amicales, voire dans la projection d'une vie conjugale). Ainsi, les expériences et les explorations antérieures sont mises en lien avec le vécu du placement et l'avenir projeté dans une forme de « moratoire identitaire » (Lannegrand-Willems, 2014; Marcia, 1966). Ce statut identitaire, transitoire, correspond à une période de « tests » dans les conduites, les attitudes, et les idées, les adolescents adoptant des rôles successifs qu'ils peuvent quitter par la suite. Dans le modèle tridimensionnel de l'identité (Crocetti, Rubini, Luyckx, et al., 2008), cette remise en question des engagements passés, associée à des engagements forts (i.e., par rapport à ce qui est projeté dans l'après-placement) et à un niveau d'exploration élevé, est caractéristique des individus qui ne sont plus satisfaits des choix qu'ils ont faits jusqu'alors. Or, la poursuite du processus d'exploration en profondeur, lorsqu'elle est associée à des niveaux d'engagement élevés, favoriserait l'adaptation psychosociale et le bien-être des individus (Luyckx, Soenens, et al., 2006).

Ainsi, le mouvement exploratoire (en profondeur) et la remise en question participent à une émancipation vis-à-vis du milieu familial et à l'engagement personnel ultérieur (i.e., l'engagement correspondant à l'adhésion personnelle à un ensemble de valeurs, de buts et de croyances) (Marcia, 1966). D'après nos résultats, elles semblent néanmoins quelque peu forcées par les événements vécus. Les descriptions que font plusieurs participants des situations d'abandon ou de « dislocation » familiale, situations qu'ils relient à une négligence parentale ou à des réactions de rejet à cause de leur judiciarisation, les obligent à trouver des ressources alternatives pour subvenir à leurs besoins affectifs. L'exploration résonne alors comme une adaptation indispensable afin de faire face aux contraintes de la judiciarisation. Certains adolescents indiquent avoir trouvé des ressources dans le cadre de la mesure de placement (e.g., auprès des professionnels), mais d'autres poursuivent leur recherche de soutien auprès de leur famille et se heurtent à un *statu quo*. Nos analyses indiquent que cette situation semble freiner la mise en sens des événements vécus (judiciaires et extra-judiciaires) et la construction identitaire. Cet « arrêt », caractérisé par l'impossibilité de mettre en récit les événements vécus, participerait ainsi à une « diffusion identitaire » (i.e., absence d'engagement, qu'il y ait eu ou non une exploration des possibles ; absence d'un ensemble cohérent de valeurs personnelles) (Lannegrand-Willems, 2014; Marcia, 1966). Or, un statut de diffusion identitaire, lorsqu'il est caractérisé par un faible niveau d'exploration et faible niveau d'engagement (par opposition à la diffusion « insouciant »

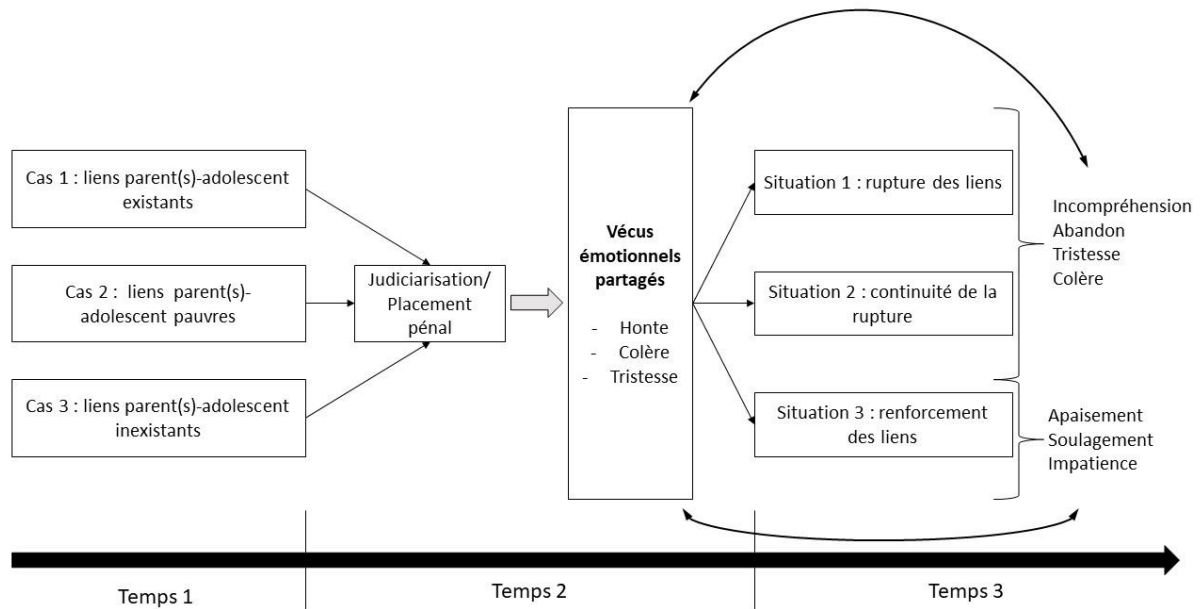
correspondant à un niveau d'engagement plus élevé) (Luyckx, Goossens, et al., 2006) est prédicteur d'un faible ajustement psychosocial (Lannegrand-Willems, 2014).

Ces résultats contrastent avec les situations décrites par d'autres participants qui relatent une consolidation des liens familiaux. À cet égard, les mères étaient les plus fréquemment mentionnées par les participants comme étant particulièrement soutenantes durant le placement. Les pères et les grands-parents étaient également mentionnés comme des figures de soutien. Les participants expliquent la permanence du soutien des mères à leur égard par l'attribution d'une caractéristique intrinsèque qu'elles possèdent en tant que mères. Ainsi, les participants qui bénéficient du soutien de leur mère durant le placement tendent à essentialiser le soutien dont elles font preuve à leur égard. En effet, les adolescents semblent partir du postulat qu'intrinsèquement, une mère ne pourrait abandonner son enfant. Plusieurs travaux ont souligné l'implication accrue des mères par rapport aux autres figures parentales dans les situations de judiciarisation de leur enfant (McCarthy & Adams, 2019a, 2019b). Or, le soutien des figures parentales participe à une forme de continuité dans l'exploration, rendant possibles le développement d'engagements personnels, dans un statut identitaire de diffusion « insouciant », plus adaptatif (Luyckx, Goossens, et al., 2006). De même, les relations positives entre parents et enfants favoriseraient le développement identitaire global et les niveaux d'engagement des adolescents (Meeus et al., 2002). Réciproquement, l'exploration en profondeur serait positivement corrélée au sentiment d'interdépendance dans les liens parents-enfants (Luyckx, Goossens, et al., 2006).

Ainsi, il semble que quel que soit la situation décrite, le placement constitue un moment de « crise » (celle-ci étant conçue comme une opportunité développementale), qui amène les adolescents à reconsidérer des engagements passés (e.g., par rapport aux valeurs et relations familiales, par rapport à leur rapport à la loi pénale) (Crocetti, Rubini, & Meeus, 2008). Or cette reconsidération participe au processus de construction identitaire (Crocetti, Rubini, & Meeus, 2008; Lannegrand-Willems, 2014).

La mise en sens de l'expérience de placement passe également par une mise en perspective de la place des émotions des membres de la famille dans l'expérience judiciaire : en effet, les adolescents construisent le récit de leurs expériences en nommant les vécus émotionnels des membres de l'entourage et en tentant de les expliquer. Ainsi, la honte, la colère, et la tristesse ont été mentionnées comme des émotions caractéristiques liées aux événements judiciaires et dont ont été témoins les adolescents chez leurs proches. Nous pouvons faire l'hypothèse que l'attribution des émotions participe à la construction du sens du placement pour les adolescents. En attribuant des significations singulières aux souvenirs marquants de par leur dimension émotionnelle, les adolescents construisent une mise en récit plus globale de leur parcours judiciaire et de sa place dans leur trajectoire de vie. Une modélisation des attributions de significations à l'expérience de placement est proposée dans la figure 6.

Figure 6. Modélisation de la perception des dynamiques relationnelles intra-familiales avant et pendant le placement pénal.



4.2 Effets de la judiciarisation sur la vie psychique des adolescents : une perspective psychocriminologique

Nos résultats soulignent que les adolescents démontrent une grande capacité réflexive à propos des relations sociales antérieures, actuelles, et projetées. Ces capacités réflexives, qui peuvent être associées à une certaine maturité psychique, semblent leur permettre de faire face aux vécus associés aux réaménagements familiaux et identitaires. Si les relations familiales antérieures font l'objet d'une importante remise en question chez la plupart des participants, la complexité de cette remise en question semble résider dans le fait qu'il existe parfois un conflit de loyauté envers les figures parentales. Dans un double mouvement, ces figures sont à la fois aimées et rejetées par les adolescents. Dans leur tentative de donner du sens à leur situation de placement, la plupart en viennent à expliquer leur situation en partie par la responsabilité parentale dans le déroulement des événements judiciaires. La précarité, la négligence, les difficultés de santé, l'alcoolisme ou encore la violence conjugale ont ainsi été évoquées par les participants comme facteurs explicatifs partiels de leur comportement infractionnel et de leur placement actuel. Ces résultats concordent avec ceux issus d'études qualitatives ayant exploré le rôle attribué à la famille dans l'explication des comportements infractionnels. Ces travaux ont souligné que les adolescents mettent en lien leur comportements

infractionnels avec des vécus de violence intra-familiale (Azad et al., 2018), de victimisation liée à l'inceste (Naidoo & Sewpaul, 2014), de l'alcoolisme familial (Jackson-Roe et al., 2015), de la délinquance d'autres membres de la famille (Abrams, 2012), ou encore des relations conflictuelles avec les figures parentales (Ashkar & Kenny, 2009; Madden-Derdich et al., 2002).

D'un point de vue psychocriminologique, nous pouvons donc souligner la singularité et la complexité des interactions entre la situation judiciaire et la phase développementale que connaissent ces adolescents. D'une part, l'expérience de rupture des liens interroge sur la manière dont sont conçues la place de la famille et celle des liens familiaux dans le cadre d'un placement pénal en EPEI, CER ou CEF, c'est-à-dire dans le cas de l'implication d'un enfant dans le système de justice pénale (Amani et al., 2018). D'autre part, la situation de rupture remet en question la possibilité familiale de conserver l'adolescent comme un membre de la famille à part entière. Cette rupture pourrait alors être lue comme une « sanction familiale » ou « éducative » cumulative à la sanction pénale. Nous pouvons également faire l'hypothèse qu'il s'agit dans certains cas d'une stratégie de gestion de la réputation familiale de la part du/des parent(s) mise à mal par la délinquance d'un membre de la fratrie.

En ce qui concerne les réaménagements dans les relations avec les pairs, la plupart des adolescents soulignent explicitement l'influence de leurs pairs sur la commission d'infractions. La clairvoyance dont ils font preuve à propos de l'influence de leurs pairs sur leur propre comportement est également présente chez les adolescents qui indiquent ne pas envisager un arrêt des comportements infractionnels à la suite du placement. D'autres travaux basés sur des entretiens auprès d'adolescents judiciairisés ont souligné la conscience qu'ont les mineurs à propos de l'influence des pairs sur leur comportement délinquant (Ashkar & Kenny, 2009; Azad et al., 2018; Hartwell et al., 2010; Simmons-Horton, 2021). Dans notre cas, la plupart des adolescents indiquent ne pas vouloir prolonger ces relations tout en soulignant leur souhait de construire des nouvelles relations amicales avec ceux qu'ils désignent comme des « bon(ne)s potes/fréquentations ». Ces « bonnes » fréquentations sont décrites par les adolescents interrogés comme des pairs qui présentent des comportements prosociaux. Les adolescents expriment aussi une attente de soutien de ces pairs dans la vie de tous les jours afin de mener à bien leurs projets personnels. La mise en place de nouveaux liens amicaux apparaît comme une composante de la projection d'un(e) « futur/vie meilleur(e) » décrit(e) par les adolescents. Nous pouvons supposer que cette projection vers un avenir meilleur permet aux adolescents d'envisager plus globalement une issue favorable au placement. Toutefois, ces réaménagements relationnels se confrontent aux nombreux défis, psychiques (Abrah, 2019; Abrams, 2012; Halsey, 2006) et pragmatiques (Abrams, 2006; Haigh, 2009; Halsey, 2006; Hartwell et al., 2010) à la fin du placement. Or, ces défis intraindividuels et structurels peuvent venir fragiliser le processus de désistance (Abrah, 2019; Bushway & Uggen, 2021; Patton & Farrall, 2021). Les analyses menées permettent de souligner la grande capacité des adolescents à se projeter dans et à entamer un processus de changement, et ce

malgré l'incertitude que représente la situation judiciaire dans laquelle ils se trouvent. Nous pouvons finalement formuler l'hypothèse selon laquelle le processus à l'œuvre durant le placement relèverait de deux voies réflexives concurrentes : il s'agirait soit d'accepter le changement (et donc accepter de composer avec l'incertitude), soit de résister au changement et préserver une forme de cohérence interne (et ainsi éviter une forme de dissonance cognitive ou de diffusion de l'identité de soi). Dans le cas des adolescents qui semblent confirmer leur désir de poursuivre une activité infractionnelle, et sans remettre en question la validité des propos tenus par ces participants, nous pouvons supposer que cette posture relève davantage d'une stratégie de présentation de soi (Goffman, 1959; Lewis & Neighbors, 2005) et de différenciation avec nous, chercheuse et intervieweuse, que d'un choix qui deviendra opérant à la fin de la mesure de placement.

4.3 Faire face à la situation de « semi-enfermement » : une perspective clinique

Sur le plan psychique, dans le cas des adolescents qui décrivent une continuité dans la rupture/l'absence d'un ou des parent(s) durant la période de placement, un vécu de vulnérabilité et de fatalité prédomine. Dans notre étude, il s'agit d'une situation caractéristique des participants ayant connu des placements antérieurs à l'ASE, ou ceux ayant connu une succession d'établissements de placement pénal. La situation de ces adolescents peut être mise en parallèle avec celle des mineurs identifiés comme des « *crossover youth* » (Haight et al., 2016; Herz et al., 2010; Malvaso et al., 2019). Cette expression désigne initialement les mineurs qui ont vécu ou vivent une ou des mesure(s) dans le cadre du système de protection de l'enfance et dans le cadre du système de la justice des mineurs (Herz et al., 2010). Une distinction est faite entre la situation des « *dual contact youth* » (i.e., mineurs impliqués dans les deux systèmes, de protection de l'enfance et de la justice de mineurs, de manière non-concomitante), qui représente la proportion la plus importante des « *crossover youth* », de celle des « *dually involved youth* » (i.e., mineurs impliqués dans les deux systèmes de manière concomitante) (Herz et al., 2019, 2021). Les travaux qui se sont intéressés aux parcours de ces mineurs ont souligné les liens entre styles parentaux, négligence, et délinquance (Malvaso et al., 2019). Or, nos résultats indiquent que l'absence ou le manque de liens avec les figures parentales durant le placement participe au sentiment de vulnérabilité de ces adolescents. Cette vulnérabilité, qui se caractérise par un sentiment d'un manque de soutien, voire d'abandon, associé à une anxiété, une humeur dépressive, et/ou un sentiment d'impuissance, peut être mise en lien avec certains comportements adaptatifs décrits par les adolescents.

En effet, quel que soient les situations individuelles décrites par les participants, nos résultats indiquent que la situation de placement pénal représente un stress significatif pour les adolescents. Certains participants décrivent un « choc » lors de l'arrivée au sein des établissements, d'autres

évoquent un sentiment de vulnérabilité et d'anxiété accru dans ce nouvel environnement, tandis que d'autres encore évoquent des réminiscences traumatiques d'expériences défavorables antérieures. Les sentiments d'impuissance et d'anxiété liés au placement sont semblables à ceux décrits par les mineurs incarcérés dans l'étude d'Arendt (2011). Plusieurs travaux ont étudié les différents types de stratégies de coping et leurs conséquences chez les mineurs judiciairisés (Cope, 2003; Eftekhari et al., 2004; Reid & Listwan, 2018; Shulman & Cauffman, 2011). La description que font les adolescents de leurs difficultés psychiques conduit à formuler l'hypothèse selon laquelle certains adolescents tentent de « survivre » plutôt que de « vivre » leur placement, et ce particulièrement au début de la mesure. Dans un second temps au cours de la période de placement, il semblerait que certains adolescents parviennent à s'adapter à l'environnement institutionnel, même si le poids de la « semi-liberté » ou du « semi-enfermement » reste un aspect souligné de manière transversale dans leurs propos au sujet des établissements de la PJJ dans lesquels ils sont placés. Par ailleurs, malgré la résilience (i.e., étant entendu comme un processus d'adaptation positive face à une situation d'adversité, l'adaptation positive étant définie en termes de compétences manifestées, ou de succès, dans la réalisation des tâches développementales appropriées à différents stades de la vie) (Schoon & Bynner, 2003) démontrée par certains adolescents pour faire face aux situations anxiogènes, nous ne pouvons minimiser la place de la consommation de substances psychoactives dans la vie quotidienne des participants, consommation qui relève d'une forme d'auto-médication (Khantzian, 1997). Si celle-ci était déjà présente en amont du placement, il semblerait qu'il s'agit en effet de la stratégie de coping prédominante qui permet d'apaiser la tension psychique engendrée par l'environnement et la situation judiciaire (Ashkar & Kenny, 2008; Cope, 2003; Wagner et al., 1999; Wills & Hirky, 1996). La consommation de cannabis, plus spécifiquement, permettrait aux adolescents de contenir une partie de leur colère, voire de leur violence, et d'échapper aux ruminations et aux inquiétudes qui émanent de la lourdeur de la situation pénale (Ashkar & Kenny, 2008). D'autres adolescents ont évoqué la consommation de psychotropes comme stratégie de coping. Enfin, l'engagement dans des comportements violents semble parfois être la seule issue possible pour certains adolescents, en même temps qu'il s'agit d'une stratégie de protection de soi dans un environnement perçu comme menaçant (Reid & Listwan, 2018)

5 Conclusion

L'objectif de notre seconde étude était d'examiner les points de vue des mineurs en situation de placement pénal au sein de différents établissements à propos de la situation judiciaire qu'ils vivent et de la manière dont elle s'inscrit dans leur parcours de vie plus global. À partir de l'analyse phénoménologique interprétative des entretiens auprès de huit adolescents placés, nous avons

identifié trois dimensions principales qui permettent de caractériser l'expérience du placement pénal. Dans la mise en récit de leur expérience subjective du placement, et plus largement de leur situation pénale et de leur parcours de vie, les adolescents décrivent la mesure de placement pénal comme une expérience qui (1) constitue une reconfiguration des sphères relationnelles et identitaire ; (2) comme une expérience qui est définie par un déplacement dans des environnements parfois effrayants et qui demandent une grande adaptabilité de leur part ; (3) comme l'expérience d'un « entre-deux » permanent. Les résultats soulignent que les « enjeux adolescents » sont intriqués, voire se confondent avec les « enjeux judiciaires » auxquels sont confrontés les mineurs. Les vécus associés au placement et les manières dont les adolescents font face à cette expérience de vie questionne les possibilités d'adhésion aux interventions évoquées dans le chapitre précédent par les professionnels (chapitre 5). Dans le chapitre suivant, nous mettons en perspective le regard des adolescents avec celui des professionnels afin de dégager des pistes de réflexion sur la conception et la mise en œuvre de pratiques d'interventions adaptées aux besoins et situations des mineurs placés.

Chapitre 7 : Discussion générale

La justice des mineurs a connu des évolutions continues depuis 1791 et l'introduction de la notion de discernement, ce qui a eu pour effet de façonner tour à tour les modalités d'intervention auprès des mineurs auteurs d'infraction (chapitre 1). La fréquence des modifications législatives a considérablement augmenté depuis la promulgation de l'ordonnance de 1945, rendant parfois floues les dispositions prévues pour la prise en charge de la délinquance juvénile. L'entrée en vigueur du Code de la justice pénale des mineurs en 2021 avait pour objectif de clarifier les mesures applicables aux mineurs. Néanmoins, des interrogations persistent sur l'efficacité de certaines mesures, dont les placements en établissement de la PJJ et du SAH (notamment en CEF), dans un contexte où il existe peu de données probantes sur le devenir des mineurs à la suite d'un parcours pénal. Ces constats ont été soulignés par différents rapports du Sénat et de l'Assemblée Nationale (Boulay-Espéronnier et al., 2022; Terlier & Untermaier, 2023; Troendlé & Amiel, 2018). Or, la compréhension des processus de changement (e.g., vers la persistance ou l'arrêt des comportements infractionnels) et des effets des mesures judiciaires sur les individus sont au cœur du paradigme de la désistance (Maruna & Farrall, 2004; McNeill, 2006, 2015). Le vécu singulier des personnes judiciairisées, leurs besoins et leurs identités, sont les dimensions principales de l'étude des processus de changement. Ainsi, dans la perspective de contribuer aux connaissances à propos des effets subjectifs du placement au pénal et du devenir des adolescents judiciairisés, l'objectif général de cette thèse était d'identifier les dimensions qui permettent aux adolescents de donner une signification à la mesure de placement au regard de leur parcours antérieur et de l'avenir qu'ils projettent.

La revue de la littérature avait permis de souligner que d'autres études qualitatives étaient nécessaires afin de soutenir les pratiques d'intervention adaptées aux besoins des personnes judiciairisées et aux contraintes des professionnels et du terrain (chapitre 2), mais également de développer une meilleure connaissance des situations vécues par les adolescents judiciairisés (chapitre 3). Plusieurs travaux ont mis en lumière l'importance pour les professionnels qui travaillent avec des mineurs judiciairisés d'établir des relations de confiance avec ces adolescents et leurs familles (chapitre 2), renforçant l'hypothèse du caractère relationnel et interpersonnel de l'accompagnement tel que conçu dans le paradigme de la désistance (Maruna & Farrall, 2004; McNeill, 2006, 2015). Par ailleurs, la revue de la littérature avait permis de souligner que les études qualitatives qui donnent une voix aux professionnels et aux mineurs judiciairisés fournissent ainsi un aperçu de la façon dont chacun appréhende les situations vécues au sein des institutions (chapitres 2 et 3).

Partant du constat que les professionnels et les mineurs sont en interaction permanente dans le cadre du placement pénal, et que ces interactions sont façonnées par le contexte institutionnel dans lequel ils évoluent, la perspective systémique adoptée dans la recherche nous paraissait indispensable afin

de prendre en compte les expériences des deux groupes d'acteurs. En effet, cette perspective permettait de saisir les enjeux qui entourent les dynamiques relationnelles entre les professionnels et les mineurs placés, dans l'objectif principal d'une compréhension de la situation et du devenir des mineurs placés. L'ancrage en psychocriminologie clinique nous a conduit à nous intéresser aux dimensions représentationnelles et subjectives de l'expériences des professionnels et des mineurs judiciairisés, en conservant une lecture située des phénomènes en contexte.

Notre recherche était organisée en deux axes. Il s'agissait dans notre première étude de chercher à décrire les pratiques d'intervention en les mettant en lien avec les aménagements entre cadre prescrit et expérience des pratiques selon les professionnels qui les mettent en œuvre. Dans cette étude, la perspective de recherche consistait à saisir les manières dont les professionnels se représentaient leurs pratiques, et d'identifier les conceptions qui sous-tendaient leurs actions. L'objectif de notre seconde étude était d'examiner les points de vue des mineurs en situation de placement pénal à propos de la situation judiciaire qu'ils vivaient et de la manière dont elle s'inscrivait dans leur parcours de vie plus global. Plus spécifiquement, il s'agissait de décrire ce que signifiait, sur le plan subjectif pour les adolescents, d'être « placé au pénal ». Notre positionnement épistémologique phénoménologique ainsi que l'approche psychocriminologique et clinique nous ont conduit à considérer à la fois le point de vue des professionnels ainsi que celui des adolescents placés afin de contribuer au développement des connaissances sur les vécus associés au placement. Les analyses individuelles et transversales ont été menées dans le but de témoigner de la singularité mais également de la complexité de l'expérience du placement pénal, tant du côté des pratiques professionnelles que des effets sur les adolescents qui en font l'objet. Afin de rendre compte de cette perspective épistémologique et scientifique, nous adoptons dans ce chapitre une « lecture croisée » des résultats issus des deux études de la thèse.

1 Responsabilisation et autonomie

L'étude 1 a permis de souligner que la responsabilisation des mineurs est un des objectifs principaux du placement au pénal et de l'accompagnement psycho-socio-éducatif. Si cette notion s'entend initialement sous le prisme judiciaire (Bailleau, 2011; Milburn, 2009), nos résultats indiquent qu'elle est également synonyme de comportements et d'attitudes plus générales qui sont attendues par les professionnels. En effet, la responsabilisation est décrite par les professionnels comme une prise de conscience du caractère infractionnel des faits et des effets négatifs sur la/les victime(s). Cette prise de conscience serait selon eux indispensable à la mise en place du travail éducatif, c'est-à-dire à l'adhésion de l'adolescents aux propositions des professionnels dans le but de prévenir la récidive. Pour les professionnels, ce serait donc par une reconnaissance de l'adolescent de sa responsabilité dans les faits infractionnels que se situerait le levier éducatif qui permet de prévenir la récidive. Or, la

reconnaissance de la responsabilité (i.e., par la formulation d'auto-attributions internes) dans des événements négatifs ne serait pas un facteur prédictif de la récidive ultérieure, et exposerait par ailleurs l'individu à un sentiment d'impuissance et à un risque de dépression plus élevé (Maruna & Mann, 2006). La formulation d'attributions externes, ainsi que les autres formes de neutralisation (e.g., déni de responsabilité, minimisation, rationalisation) mobilisées par les auteurs d'infractions pourrait être lues comme des moyens de se protéger de la honte liée à l'étiquetage social (Maruna & Mann, 2006), qui sont par ailleurs des facteurs criminogènes (N. Harris & Maruna, 2005). Ainsi, formuler des explications à partir de facteurs externes (i.e., contextuels) plutôt qu'à partir de facteurs intraindividuels permettrait à l'individu de protéger son estime de soi et son identité « non-délinquante » (Maruna & Mann, 2006).

Par ailleurs, il semblerait que les professionnels situent leur action dans le champ pénal principalement à travers cette notion de responsabilité, qui apparaît comme un ancrage majeur du travail éducatif. Cette préoccupation pour la question de la responsabilité pourrait s'expliquer par un défaut de modèle d'évaluation et d'intervention partagé. De fait, les professionnels mettent l'accent sur les caractéristiques pénales qui permettent de décrire l'intervention et les adolescents judiciarisés qui en font l'objet. L'étude 1 a également permis de souligner que l'insertion, régulièrement mentionnée comme un moyen de prévenir la récidive, demeure une notion relativement ambivalente. En effet, malgré les tentatives de coconstruire des projets de formation et d'insertion propres aux besoins et habiletés des adolescents, l'individualisation des accompagnements est peu caractérisée sur le plan concret dans les propos des professionnels. Or, l'adaptation des accompagnements aux habiletés des personnes judiciarisées est au cœur du paradigme de la désistance (McNeill, 2006; Ward & Maruna, 2007; Ward & Stewart, 2003a). Par ailleurs, développer le sentiment de compétence chez les personnes favorise leur motivation intrinsèque (Ryan & Deci, 2000, 2018), ce qui crée des conditions favorables au changement vers la désistance (Petrich, 2020). Les descriptions et les visions de l'insertion future des adolescents dans une vie « autonome » (i.e., dans laquelle ils sont capables de subvenir à leurs besoins primaires) reflètent un certain degré de conformisme, comme l'illustre l'importance accordée à l'emploi, à la formation, ou encore à l'hygiène.

Il faut néanmoins souligner que la responsabilisation et l'autonomie attendues par les professionnels font en partie écho à l'autonomie qui est désirée par les mineurs. En effet, les aspirations que les adolescents décrivent (étude 2) relèvent pour eux de ce qu'ils désignent comme une vie « normale » et, parfois, d'une vie « meilleure ». Certaines dimensions de la vie qu'ils projettent peuvent être interprétées sous le prisme du conformisme (e.g., avoir un emploi, avoir une vie de famille). Néanmoins, ces résultats sont également à mettre en perspective avec deux éléments particuliers. Tout d'abord, les adolescents questionnés ont pour la plupart des parcours institutionnels longs. Ils ont donc été régulièrement confrontés aux discours des professionnels de la protection de l'enfance

et/ou de la protection judiciaire de la jeunesse, ce qui a pu participer à la construction de ce que signifie pour eux d'avoir une « bonne vie » ou « une vie à soi ». Dans notre étude, plusieurs adolescents ont vécu des événements de vie défavorables : la « normalité » des projections pour l'avenir peut représenter pour ces adolescents une vie extraordinaire, dans la mesure où l'ordinaire est potentiellement synonyme d'un vécu de négligence ou de maltraitance. Par ailleurs, les recherches basées sur les théories du contrôle social suggèrent que les personnes désistantes établissent des liens sociaux et institutionnels adaptatifs, comme l'engagement dans une vie de couple ou dans un emploi à temps plein (Laub & Sampson, 1993; Warr, 1998). En établissant des liens avec des personnes et des institutions « prosociales », les personnes qui se désistent créent une forme de contrôle social qui prévient l'engagement dans des comportements infractionnels (Hirschi, 1974). Deuxièmement, la théorie des activités routinières suggère que ces liens sociaux et institutionnels assurent la présence d'un tuteur social (e.g., un.e conjoint.e) et d'un temps de socialisation structuré (e.g., le temps passé avec des collègues de travail) qui diminuent la propension à commettre des infractions (Osgood et al., 1996). En adoptant une vision basée sur les contraintes externes qui conduisent les individus vers la désistance ou la persistance dans les comportements infractionnels, les théories du contrôle social ont donné peu de place aux processus cognitifs et psychiques impliqués dans l'analyse des trajectoires de délinquance. L'étude 2 constitue ainsi un apport non négligeable dans la compréhension des processus intraindividuels caractéristiques de la phase de placement chez les adolescents judiciairisés. D'un point de vue développemental et dans une approche néo-eriksonienne (Crocetti, Rubini, Luyckx, et al., 2008; Crocetti, Rubini, & Meeus, 2008; Erikson, 1968; Lannegrand-Willems, 2014; Luyckx et al., 2008; Luyckx, Goossens, et al., 2006; Marcia, 1966, 1980), nos analyses ont mis en lumière les différents changements que vivent les adolescents et la manière dont ceux-ci s'inscrivent dans l'expérience du placement pénal. Les résultats de l'étude 2 indiquent que les adolescents réactualisent les questions liées à leur place au sein du système familial, en mettant en lien leur vie passée avec une vie « à soi » projetée. Ce processus de réflexion sur les valeurs héritées de l'environnement familial et l'identité projetée dans une vie « à soi » participerait au processus d'exploration (Lannegrand-Willems, 2014; Marcia, 1966) et d'individuation (Lannegrand-Willems, 2014) indispensables à la transition vers l'âge adulte. À partir du modèle tridimensionnel de l'identité (Crocetti, Rubini, Luyckx, et al., 2008), nous avons pu identifier les singularités des processus d'exploration, d'engagement, et de la remise en question des engagements passés des adolescents rencontrés. Trois différentes situations se dessinent : (1) les adolescents qui témoignent d'une exploration et d'une remise en question des engagements passés relativement élevés semblent envisager plusieurs alternatives à leur parcours judiciaire et familial antérieur, dans la projection d'une « vie meilleure » (i.e., remise en question des relations avec les pairs délinquants, réflexion sur l'environnement familial et la place à accorder aux proches dans la recherche de soutien dans le développement de l'autonomie) ; (2) les adolescents qui

témoignent d'une exploration relativement élevée associée à une faible remise en question des engagements passés relatent davantage un désir de poursuivre les activités infractionnelles, notamment car elles présentent un fort avantage lucratif ; (3) les adolescents qui témoignent d'une rupture des liens intrafamiliaux et semblent en quête d'exploration et de remise en question des engagements sans que ces-dernières ne parviennent à se concrétiser (i.e., impossibilité de mettre en sens et de verbaliser des éléments clés du parcours de vie) apparaissent en grande difficulté dans leur désir d'intégrer sur le plan psychique les éléments de leurs vécus et donc d'opérer des changements. Ces adolescents se situeraient dans une forme de *statu quo*, malgré leur recherche de leviers auprès des figures parentales et/ou des professionnels.

D'un point de vue psychocriminologique (S. King, 2013; LeBel et al., 2008; Maruna & Farrall, 2004; McNeill, 2006; Petrich, 2020), l'étude 2 a permis de souligner que les adolescents mobilisent différentes stratégies de coping (Patterson & McCubbin, 1987), plus ou moins adaptées, afin de faire face aux effets psychiques du placement. En effet, bien que les propos des participants témoignent d'une certaine résilience, celle-ci n'occulte pas les stratégies potentiellement délétères auxquelles ont recours les mineurs afin de « panser » l'anxiété, l'isolement, l'ennui, ou l'humeur dépressive qu'ils associent au placement. Ces stratégies relèvent principalement d'une forme d'auto-médication (Khantzian, 1997), les adolescents mentionnant particulièrement les effets apaisants de la consommation de cannabis ou de certains médicaments psychotropes.

Plus spécifiquement, l'analyse des effets subjectifs des mesures judiciaires sur les parcours et la vie psychique des adolescents témoigne de la « parenthèse » que constitue le placement. Cette période est vécue comme un « entre-deux » dans lequel il semble difficile de conserver une forme d'agentivité et de développer son auto-détermination (étude 2). Les adolescents rencontrés relatent également la dépendance qu'ils ressentent aux décisions des magistrats (et donc indirectement aux écrits des professionnels psycho-socio-éducatifs à propos de leurs conduites durant le placement), ce qui semble participer à une motivation extrinsèque d'adoption de comportements attendus par les professionnels plutôt qu'à des changements projetés par volonté intrinsèque dans une logique de développement identitaire.

2 La perception des facteurs de risque et des facteurs ressources

La prise en compte conjointe du point de vue des professionnels et des adolescents permet d'identifier plusieurs différences dans leurs perceptions respectives de ce qui constitue des facteurs de risque et des facteurs de protection des comportements infractionnels. Ainsi, la clairvoyance des adolescents sur leurs conduites infractionnelles était principalement interprétée comme un facteur de risque de récidive par les professionnels (étude 1). En effet, la reconnaissance de l'influence des pairs

délinquants sur les comportements infractionnels était identifiée dans les propos des professionnels comme un moyen pour les adolescents de se déresponsabiliser des faits commis (i.e., formulation d'auto-attributions externes de responsabilité), plutôt que comme une connaissance de soi et une prise de recul des adolescents sur les processus ayant conduit à la commission d'infractions (étude 1). Le paradoxe réside nous semble-t-il dans le fait que ce sont les professionnels eux-mêmes qui mentionnent les facteurs environnementaux et relationnels pour expliquer leur vision de l'atténuation de la responsabilité pénale des mineurs (étude 1), tandis que les adolescents font plutôt mention de ces éléments lorsqu'ils évoquent les changements qu'ils souhaitent opérer dans leur vie afin de ne pas commettre de nouvelles infractions suite au placement (étude 2). Ce qui est interprété comme un facteur de risque de récidive du côté des professionnels est considéré comme un levier de changement par les adolescents qui souhaitent rompre avec les comportements infractionnels. Dans leur étude par entretiens portant sur le processus de désistance d'adolescents judiciairisés, Amemiya et al. (2017) ont montré que la volonté de s'écarter des relations avec les pairs délinquants et d'établir de nouvelles relations prosociales était en effet un des changements les plus fortement souhaité par les mineurs. D'autres adolescents ont évoqué la difficulté de s'écarter de leurs anciennes relations, et indiquent qu'ils envisagent une stratégie d'évitement des situations à risque plutôt qu'une rupture avec les pairs délinquants afin de prévenir la récidive. Ces résultats rejoignent les propos tenus par les adolescents dans l'étude 2 qui ont décrit l'influence de la vie « de quartier » et des rôles tenus sous l'influence des personnes majeures qui impliquent les mineurs dans des actes infractionnels (e.g., notamment dans les trafics divers).

Par ailleurs, les professionnels ont très peu mentionné les facteurs ressources et les compétences des adolescents. La vision prédominante qu'ils relatent à propos des adolescents semble être celle des adolescents « carencés » (étude 1), ce qui pourrait limiter les possibilités de penser et de concevoir les accompagnements à partir d'une évaluation des ressources des adolescents placés. Les carences se traduisent notamment à travers les propos relatifs aux repères éducatifs et aux habitudes de vie qui en découlent, repères qu'il reviendrait à la famille de transmettre. Les professionnels identifient le manque de repères « conventionnels » (e.g., savoir-vivre et savoir-être) comme un frein à l'intégration sociale, favorisant ainsi les comportements déviants (étude 1). Or, accorder davantage de considération aux ressources des adolescents accompagnés permettrait de favoriser leur insertion et leur réhabilitation à l'issue des mesures pénales (Bushway & Uggen, 2021). Un modèle d'intervention pertinent pourrait être celui du *Good lives model* (GLM) et du *Good lives plan* (GLP), adapté aux adolescents (Glowacz et al., 2020). En effet, le GLM est un modèle de réhabilitation humaniste, positiviste et écologique (Ward et al., 2007), centré sur l'identification des besoins humains fondamentaux et le développement des ressources internes et externes de la personne. Il permet de

guider les interventions en fonction des caractéristiques et des circonstances de vie de l'adolescent et de son environnement dans un objectif de réhabilitation.

3 Le développement psycho-affectif et social dans le cadre d'une adolescence judiciairisée : une perspective psychocriminologique

Malgré l'accent mis sur la dimension (ré)éducative du placement pénal au sein des établissements de la PJJ au niveau institutionnel, les trois dimensions (i.e., système de sanction/récompense en « niveaux », cumul des rôles chez les professionnels, sentiment de dépendance aux décisions des magistrats) qui caractérisent les expériences des adolescents semblent faire obstacle aux objectifs de prévention de la récidive et de réinsertion décrits par les professionnels. Nos résultats montrent que les environnements de placement revêtent une dimension para-carcérale dans la perception et l'expérience qu'en font les adolescents rencontrés.

Dans une perspective néo-eriksonienne (Crocetti, Rubini, Luyckx, et al., 2008; Crocetti, Rubini, & Meeus, 2008; Erikson, 1968; Lannegrand-Willems, 2014; Luyckx et al., 2008; Luyckx, Goossens, et al., 2006; Marcia, 1966, 1980), nous pouvons considérer que la période de placement constitue potentiellement une « crise » dans la vie de l'adolescent. Nous entendons ici la notion de « crise » comme un « tournant nécessaire, [...] moment crucial dans le développement lorsque [l'individu] doit choisir entre des voies parmi lesquelles se répartissent toutes les ressources de croissance, de rétablissement, et de différenciation ultérieure » (Erikson, 1978, p. 11). Dans cette perspective, la crise est conçue comme une opportunité développementale. Or, il a été souligné qu'un parcours pénal et particulièrement l'expérience de l'enfermement constitue une barrière dans le développement psycho-affectif et social des adolescents (Dmitrieva et al., 2012; Lambie & Randell, 2013). Malgré les effets positifs du placement évoqués par quelques adolescents (étude 2) et qui ont pu être précédemment décrits dans la littérature (Ashkar & Kenny, 2008; Paton et al., 2009; Young et al., 2009), ainsi que la résilience des adolescents rencontrés dans leur capacité à faire face à la situation de placement, l'expérience du placement semble surtout être synonyme d'une expérience éprouvante. Les vécus émotionnels associés (e.g., anxiété, humeur dépressive, réminiscences traumatiques) et les stratégies de coping inadaptées (e.g., consommation de substances) sont des facteurs de risque dans les trajectoires d'ajustement psychosocial ultérieur (Aebi et al., 2014). Comme ont pu le souligner McCarthy et Adams (2019b), nos résultats indiquent que des effets favorables peuvent être associés à l'expérience de la judiciairisation (e.g., mise en place d'un rythme de vie, soin de soi, renforcement des liens intrafamiliaux). Toutefois, cela n'occulte pas les effets délétères de la judiciairisation des mineurs sur leur parcours de vie ultérieur (Barnert et al., 2018).

L'étude 2 a permis de mettre en lumière que ce qui caractérise la période du placement relève, au sens figuré, d'une expérience de multiples « tiraillements », que nous avons décrits par les situations d'« entre-deux » que rencontrent les adolescents. Les similitudes des expériences évoquées au sein de notre groupe de participants avec celles qui portent sur l'expérience de l'incarcération des mineurs (chapitre 3) posent la question de l'inscription institutionnelle des établissements de placement dans le paysage de la justice des mineurs en France. Quelle est la portée de ces établissements ? En quoi sont-ils si différents des établissements pénitentiaires pour mineurs, au-delà du mandat qui leur est prescrit et des moyens dont ils disposent pour atteindre ces prescriptions ? Du point de vue des adolescents placés, des frontières existent bel et bien entre l'EPEI, le CER, et le CEF. Ces frontières reposent principalement sur la hiérarchisation de la sévérité de la mesure de placement en fonction de sa durée, mais aussi en fonction du degré de privation de liberté ressenti ou imaginé au sein de ces établissements (étude 2). Cette hiérarchisation est également illustrée par la vision qui entoure le « parcours » de placement, dont le début se situerait au sein d'un établissement « en bas » de l'échelle de sévérité de la sanction (EPEI avec l'UEHC/UEHD), et dont la suite consisterait en des placements progressifs en CER, CEF, voire en quartier mineurs et en EPM, dans les cas où les comportements démontrés par le mineur ne seraient pas ceux attendus par le magistrat et l'équipe éducative.

Au niveau institutionnel, ce qui semble donc initialement être des éléments de distinction des établissements de placement de la PJJ vis-à-vis du milieu pénitentiaire se rapproche *in fine* de ce qui caractérise l'expérience carcérale (Lhuilier, 2007; Rostaing, 2006). Premièrement, les adolescents placés décrivent un système de sanction/récompense qui leur permet d'accéder à des libertés de plus en plus importantes (i.e., passage de « niveaux ») en fonction du comportement qu'ils adoptent pendant le placement. Ce fonctionnement est historiquement caractéristique des établissements pénitentiaires (É. Yvorel, 2007). Deuxièmement, les résultats soulignent la dualité qu'incarne la figure de l'éducateur soutenant/surveillant, ce qui rejoint l'hypothèse d'un conflit des rôles (Hepburn & Albonetti, 1980; Klofas & Toch, 1982). Celui-ci ne serait pas uniquement ressenti par les professionnels, comme nous avons pu le souligner dans le chapitre 2, mais serait également perçu par les adolescents judiciairisés. Or, la perception de ce conflit de rôle questionne les adolescents et semble influencer leurs attitudes et leurs comportements vis-à-vis des professionnels (étude 2). Les professionnels incarneraient le caractère intermédiaire des établissements de placement : le cumul des fonctions éducatives et de surveillance en vue de prévenir la récidive semble participer à une certaine méfiance des adolescents à l'égard des professionnels (étude 2). Enfin, le sentiment exprimé par les adolescents de dépendance aux décisions des magistrats rejoint l'expérience de la dépossession de la place de sujet dans l'expérience de l'enfermement (Chamond et al., 2014).

4 Implications pour le terrain

Les résultats issus de cette thèse illustrent l'importance de développer un modèle d'intervention éducatif partagé afin de réduire le poids accordé à la question de la responsabilité dans les accompagnements au pénal. Si la recherche de responsabilisation dans les faits peut s'expliquer par la perception de la minimisation ou du déni de responsabilité comme un facteur de risque de récidive, plusieurs travaux ont montré l'inadéquation de certains facteurs ciblés dans les interventions dans l'objectif de prévention de la récidive. En effet, plusieurs de ces facteurs (e.g., empathie générale et envers la victime) ne sont pas des facteurs de risque directement liés à la récidive (Maruna & Mann, 2006). Au contraire, certaines neutralisations/distorsions cognitives, lorsqu'il s'agit des explications post-hoc, seraient des facteurs protecteurs à conserver dans l'objectif du maintien de l'identité « non-délinquante ». Cet enjeu de l'identité non-délinquante est en effet au cœur des travaux sur la désistance.

Comme nous avons pu l'indiquer, le vécu singulier de la personne, ses besoins et son identité sont au centre des processus de changement. Dans cette optique, la promotion de l'autonomie pourrait être davantage soutenue dans le cadre de l'intervention auprès des adolescents judiciairisés. Favoriser l'autonomie par le développement de l'agentivité des adolescents permettrait de favoriser le changement vers la désistance (i.e., tel que conçu dans la TAD). Cela pourrait passer par le développement de la motivation intrinsèque et la prise de responsabilité « active » chez les adolescents. Cette forme de responsabilité concerne la vie future plus que les actes passés, ce qui encourage l'agentivité des individus pour les événements à venir. Cette notion de responsabilité active est donc cruciale dans les perspectives de persistance ou de désistance dans les comportements infractionnels.

5 Limites et perspectives de recherche

Si les différentes revues de la littérature et études empiriques qui composent cette thèse constituent une avancée dans la connaissance des expériences des adolescents judiciairisés et de leurs besoins, il convient néanmoins de souligner plusieurs limites à notre travail. En choisissant d'interroger les expériences et les représentations des professionnels à partir d'une lecture « pénale » des mineurs d'un côté, et d'une lecture « protectionnelle/civile » de l'autre, les réponses et les tensions entre les différentes représentations à propos des adolescents ont pu être façonnées par la manière dont le guide d'entretien a été conçu. Par ailleurs, il aurait été intéressant de réaliser une triangulation, à l'aide d'une autre méthode de collecte de données (e.g., observations), afin de renforcer la fiabilité des résultats.

Dans le cas de l'étude 2, l'homogénéité du groupe de participants aurait pu être augmentée par le fait de ne recruter que des participants issus d'un seul type d'établissement. Nous avons toutefois considéré que le placement pénal présentait un degré suffisant d'uniformité en tant que phénomène, ce qui a motivé un recrutement au sein de trois établissements différents.

Enfin, le choix de collecter les données par le biais des entretiens semi-directifs a pu limiter le champ des expériences évoquées par les participants dans le cadre des deux études. Conduire des entretiens non-directifs aurait pu permettre d'augmenter la diversité des réponses apportées en limitant au maximum l'influence des préconceptions du chercheur sur les propos des participants. En effet, la réflexivité personnelle, guidée par notre expérience du terrain en tant que psychologue clinicienne, a pu accroître notre sensibilité pour les questions qui relèvent des dynamiques psychiques, orientant nécessairement certaines des relances au cours des entretiens. De même, notre positionnement épistémologique a renforcé l'ancrage clinique du travail et de la manière d'appréhender les questions relatives à l'expérience des participants.

Ainsi, même si les méthodologies qualitatives adoptées permettent de saisir la singularité et la complexité des expériences de placement, il apparaît pertinent de prolonger les résultats de cette thèse dans des recherches futures. Plus spécifiquement, les résultats relatifs aux émotions vécues dans le cadre du placement pourraient faire l'objet d'un approfondissement à plus grande échelle dans le cadre d'une enquête sur les stratégies de coping mobilisées par les adolescents placés. De même, dans une perspective de compréhension des parcours et des liens entre santé mentale durant le placement et les issues de la mesure, il serait intéressant de suivre de manière longitudinale une cohorte d'adolescents afin d'examiner la persistance et la désistance dans les comportements infractionnels à différents moments de la vie dans une perspective vie entière. En effet, au vu de la complexité des situations décrites par les adolescents et qui ont en partie été repérés par les professionnels, une meilleure connaissance des besoins de cette population permettrait de consolider le modèle d'intervention éducative intégratif et donc le développement des pratiques adaptées aux situations des adolescents placés.

Par ailleurs, des études expérimentales pourraient s'intéresser à tester les effets des attributions de responsabilité sur les recommandations formulées dans les écrits professionnels à destination des magistrats. Ainsi, il serait possible d'évaluer les liens entre attribution de responsabilité et orientation socio-judiciaire préconisée par les professionnels. Il serait également intéressant de manipuler les caractéristiques relatives aux auteurs ou aux faits, afin de préciser les interactions entre ces différentes variables.

Conclusion générale

L'objectif général de cette thèse était de comprendre les vécus associés au placement pénal dans la perspective de promouvoir les accompagnements psycho-socio-éducatifs qui favorisent la considération des besoins fondamentaux des adolescents. Au fil des chapitres, nous avons ainsi développé une connaissance plus approfondie de l'expérience des acteurs à propos du placement pénal en établissement de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), dans l'objectif premier d'une compréhension du devenir des adolescents. Nous avons opté pour une investigation exploratoire qualitative dont l'intérêt majeur réside dans la possibilité de fournir des analyses détaillées et contextualisées des expériences individuelles.

Le paradigme de la désistance, mobilisé dans une perspective clinique intégrative et systémique, a permis de consolider les connaissances à propos des effets subjectifs du placement au pénal sur les mineurs judiciairisés. L'adoption d'une lecture croisée des résultats issus de l'étude des expériences et des représentations des professionnels et des adolescents a permis de souligner les tensions, et parfois, les ambiguïtés qui existent entre les perceptions des différents acteurs. Nos résultats témoignent de l'importance de concevoir l'évaluation et l'intervention auprès des adolescents placés à partir d'une lecture conceptuelle partagée parmi les professionnels. En ce sens, il apparaît pertinent de travailler au développement d'un modèle conceptuel intégratif de l'intervention éducative au pénal, et spécifiquement dans le cadre du placement. Ce travail de recherche pourrait être mobilisé dans cette perspective. Concevoir l'accompagnement des mineurs placés à partir d'une considération accrue de leurs besoins fondamentaux, et non seulement les besoins criminogènes, se dessine comme l'axe principal d'une évolution dans les modalités de prise en charge de la délinquance juvénile.

Références bibliographiques

- Abrah, P. B. (2019). Labeling Theory and Life Stories of Juvenile Delinquents Transitioning Into Adulthood. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 63(2), 179-197. <https://doi.org/10.1177/0306624X18787303>
- Abrams, L. S. (2006). From Corrections to Community : Youth Offenders' Perceptions of the Challenges of Transition. *Journal of Offender Rehabilitation*, 44(2-3), 31-53. https://doi.org/10.1300/J076v44n02_02
- Abrams, L. S. (2012). Envisioning Life "On the Outs" : Exit Narratives of Incarcerated Male Youth. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 56(6), 877-896. <https://doi.org/10.1177/0306624X11415042>
- Adorjan, M., & Ricciardelli, R. (2018). The Last Bastion of Rehabilitation : Contextualizing Youth Correctionalism in Canada. *The Prison Journal*, 98(6), 655-677. <https://doi.org/10.1177/0032885518811807>
- Aebi, M., Giger, J., Plattner, B., Metzke, C. W., & Steinhausen, H.-C. (2014). Problem coping skills, psychosocial adversities and mental health problems in children and adolescents as predictors of criminal outcomes in young adulthood. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 23(5), 283-293. <https://doi.org/10.1007/s00787-013-0458-y>
- Ahmed, S. (2014). *The Cultural Politics of Emotion* (NED-New edition, 2). Edinburgh University Press; JSTOR. <http://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt1g09x4q>
- Allaix, M. (1998). Un texte précurseur de l'ordonnance de 1945 : La proposition Campinchi (1937). *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 1, 101-107. <https://doi.org/10.4000/rhei.18>
- Amani, B., Milburn, N. G., Lopez, S., Young-Brinn, A., Castro, L., Lee, A., & Bath, E. (2018). Families and the Juvenile Justice System : Considerations for Family-Based Interventions. *Family & Community Health*, 41(1), 55-63. <https://doi.org/10.1097/FCH.0000000000000172>
- Amemiya, J., Kieta, J., & Monahan, K. C. (2017). Adolescent Offenders' Qualitative Reflections on Desistance From Crime. *Journal of Research on Adolescence*, 27(4), 765-781. <https://doi.org/10.1111/jora.12313>
- Andrews, D. A., & Bonta, J. (2014). *The Psychology of Criminal Conduct* (0 éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315721279>
- Apena, F. (2007). Being Black and in Trouble : The Role of Self-perception in the Offending Behaviour of Black Youth. *Youth Justice*, 7(3), 211-228. <https://doi.org/10.1177/1473225407082511>
- Aranda-Hughes, V., Turanovic, J. J., Mears, D. P., & Pesta, G. B. (2021). Women in Solitary Confinement : Relationships, Pseudofamilies, and the Limits of Control. *Feminist Criminology*, 16(1), 47-72. SocINDEX with Full Text. <https://doi.org/10.1177/1557085120961441>

- Arendt, J. (2011). [In]Subordination : Inmate Photography and Narrative Elicitation in a Youth Incarceration Facility. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 11(3), 265-273. <https://doi.org/10.1177/1532708611409543>
- Ashkar, P. J., & Kenny, D. T. (2008). Views From the Inside : Young Offenders' Subjective Experiences of Incarceration. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 52(5), 584-597. <https://doi.org/10.1177/0306624X08314181>
- Ashkar, P. J., & Kenny, D. T. (2009). Young Offenders' Perceptions of School : An Ecological Analysis. *Psychiatry, Psychology and Law*, 16(3), 355-368. <https://doi.org/10.1080/13218710902930283>
- Avenel, C. (2016). La question des quartiers dits « sensibles » à l'épreuve du ghetto : Débats sociologiques. *Revue économique*, Vol. 67(3), 415-441. <https://doi.org/10.3917/reco.673.0415>
- Azad, A., Ginner Hau, H., & Karlsson, M. (2018). Adolescent Female Offenders' Subjective Experiences of How Peers Influence Norm-Breaking Behavior. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 35(3), 257-270. <https://doi.org/10.1007/s10560-017-0526-0>
- Bachman, R., Kerrison, E., Paternoster, R., O'Connell, D., & Smith, L. (2016). Desistance for a Long-Term Drug-Involved Sample of Adult Offenders : The Importance of Identity Transformation. *Criminal Justice and Behavior*, 43(2), 164-186. <https://doi.org/10.1177/0093854815604012>
- Baglivio, M. T., Wolff, K. T., Piquero, A. R., Bilchik, S., Jackowski, K., Greenwald, M. A., & Epps, N. (2016). Maltreatment, Child Welfare, and Recidivism in a Sample of Deep-End Crossover Youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(4), 625-654. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0407-9>
- Bailleau, F. (2002). La justice pénale des mineurs en France : Ou l'émergence d'un nouveau modèle de gestion des illégalismes. *Déviance et Société*, 26(3), 403. <https://doi.org/10.3917/ds.263.0403>
- Bailleau, F. (2008). L'exceptionnalité française. : Les raisons et les conditions de la disparition programmée de l'ordonnance pénale du 2 février 1945. *Droit et société*, n°69-70(2), 399. <https://doi.org/10.3917/drs.069.0399>
- Bailleau, F. (2011a). Adaptation, transformation ou rupture ? : La justice des mineurs en question. *Les Cahiers Dynamiques*, 53(4), 34. <https://doi.org/10.3917/lcd.053.0034>
- Bailleau, F. (2011b). Prévention de la délinquance ou gestion du risque ? : Un changement de paradigme. *Les Cahiers Dynamiques*, 51(2), 6. <https://doi.org/10.3917/lcd.051.0006>
- Bailleau, F. (2012). Placement, déplacement du/au pénal. *Journal du droit des jeunes*, 314(4), 10. <https://doi.org/10.3917/jdj.314.0010>
- Bailleau, F., Cartuyvels, Y., & De Fraene, D. (2009). La criminalisation des mineurs et le jeu des sanctions: *Déviance et Société*, Vol. 33(3), 255-269. <https://doi.org/10.3917/ds.333.0255>

- Bailleau, F., & Milburn, P. (2011). La protection judiciaire de la jeunesse à la croisée des chemins. Entre contrôle gestionnaire et pénalisation des mineurs. *Les Cahiers de la Justice*, N° 3(3), 37. <https://doi.org/10.3917/cdlj.1103.0037>
- Banse, R., Koppehele-Gossel, J., Kistemaker, L. M., Werner, V. A., & Schmidt, A. F. (2013). Pro-criminal attitudes, intervention, and recidivism. *Aggression and Violent Behavior*, 18(6), 673-685. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2013.07.024>
- Barnert, E. S., Abrams, L. S., Tesema, L., Dudovitz, R., Nelson, B. B., Coker, T., Bath, E., Biely, C., Li, N., & Chung, P. J. (2018). Child incarceration and long-term adult health outcomes : A longitudinal study. *International Journal of Prisoner Health*, 14(1), 26-33. <https://doi.org/10.1108/IJPH-09-2016-0052>
- Barnert, E. S., Perry, R., & Morris, R. E. (2016). Juvenile Incarceration and Health. *Academic Pediatrics*, 16(2), 99-109. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2015.09.004>
- Barry, L. C., Adams, K. B., Zaugg, D., & Noujaim, D. (2020). Health-care needs of older women prisoners : Perspectives of the health-care workers who care for them. *Journal of Women & Aging*, 32(2), 183-202. SocINDEX with Full Text. <https://doi.org/10.1080/08952841.2019.1593771>
- Beaudry, G., Yu, R., Perry, A. E., & Fazel, S. (2021). Effectiveness of psychological interventions in prison to reduce recidivism : A systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials. *The Lancet Psychiatry*, 8(9), 759-773. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(21\)00170-X](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(21)00170-X)
- Becquemin, M. (2023). La protection des enfants : Enjeux juridiques et institutionnels (XVIIIe-XXIe siècles): *Sens-Dessous*, N° 31(1), 19-30. <https://doi.org/10.3917/sdes.031.0019>
- Bengtsson, T. T. (2016). Performing Hypermasculinity : Experiences with Confined Young Offenders. *Men and Masculinities*, 19(4), 410-428. <https://doi.org/10.1177/1097184X15595083>
- Bickle, K. (2022). *Youth correctional officer orientation and opinions on relationships with youth (2022-56510-107; Numéros 9-B)* [ProQuest Information & Learning]. APA PsycInfo. <http://search.ebscohost.com/distant.bu.univ-rennes2.fr/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2022-56510-107&lang=fr&site=ehost-live&scope=site>
- Bienvenue, L. (2009). La « rééducation totale » des délinquants à Boscoville (1941-1970). Un tournant dans l'histoire des régulations sociales au Québec. *Recherches sociographiques*, 50(3), 507-536. <https://doi.org/10.7202/039065ar>
- Binet, A., & Simon, T. (1907). *Les enfants anormaux : Guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement.* Armand Colin. https://archive.org/details/BIUSante_77264
- Binswanger, L. (2016). *Phénoménologie, psychologie, psychiatrie.* Librairie philosophique J. Vrin.

- Bonnemaison, G. (1983). *Face à la délinquance : Prévention, répression, solidarité: rapport au Premier ministre*. Documentation française. https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/834037801.pdf
- Botbol, M., & Choquet, L.-H. (2008). Une lecture renouvelée du droit pénal des mineurs : La prise en compte de la contrainte dans l'action éducative à l'égard des mineurs délinquants. *Cahiers philosophiques*, N° 116(4), 9-24. <https://doi.org/10.3917/caph.116.0009>
- Botbol, M., & Choquet, L.-H. (2009). Éduquer et transmettre : Changement et continuité de la transmission dans le contexte de la justice des mineurs. *Adolescence*, T. 27 n°2(2), 355-374. <https://doi.org/10.3917/ado.068.0355>
- Bottoms, A., & McWilliams, W. (1979). A Non-Treatment Paradigm for Probation Practice. *The British Journal of Social Work*. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.bjsw.a057063>
- Boulay-Espéronnier, C., Fialaire, B., Harribey, L., & Jourda, M. (2022). *Rapport d'information fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication (1) et de la commission des lois constitutionnelles, de législation, du suffrage universel, du Règlement et d'administration générale (2) sur la délinquance des mineurs*. (885). <https://www.senat.fr/rap/r21-885/r21-8851.pdf>
- Bourquin, J. (2005). Une histoire qui se répète les centres fermés pour mineurs délinquants. *Adolescence*, 54(4), 877. <https://doi.org/10.3917/ado.054.0877>
- Bourquin, J. (2007a). Le Mettray des origines. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière », Hors-série*, 207-217. <https://doi.org/10.4000/rhei.3016>
- Bourquin, J. (2007b). Saint-Maurice, colonie pénitentiaire agricole : Le temps de la réforme : 1934-1936-1950. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière », Hors-série*, 267-281. <https://doi.org/10.4000/rhei.3023>
- Bourquin, J. (2007c). Une maison de correction : La colonie de Belle-Île-en-Mer 1880-1945. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière », Hors-série*, 259-265. <https://doi.org/10.4000/rhei.3021>
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information : Thematic analysis and code development*. (p. xvi, 184). Sage Publications, Inc.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019a). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019b). To saturate or not to saturate? Questioning data saturation as a useful concept for thematic analysis and sample-size rationales. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 13(2), 201-216. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1704846>

- Braun, V., & Clarke, V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I *not* use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1), 37-47. <https://doi.org/10.1002/capr.12360>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3-26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Brown, C., Davis, L., & Shlafer, R. J. (2020). Are We Meeting Their Needs? Well-child, Dental, and Mental Health Care for Youth in Juvenile Correctional Facilities in Minnesota. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 31(1), 171-184. <https://doi.org/10.1353/hpu.2020.0016>
- Brown, S., & Völlm, B. (2013). Case formulation in personality disordered offenders : Views from the front line. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 23(4), 263-273. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1002/cbm.1887>
- Bruel, A. (2012). La recherche de l'adhésion. *Journal du droit des jeunes*, 318(8), 32. <https://doi.org/10.3917/jdj.318.0032>
- Bullock, K., & Bunce, A. (2020). 'The prison don't talk to you about getting out of prison' : On why prisons in England and Wales fail to rehabilitate prisoners. *Criminology & Criminal Justice*, 20(1), 111-127. <https://doi.org/10.1177/1748895818800743>
- Bullock, K., Bunce, A., & McCarthy, D. (2019). Making Good in Unpromising Places : The Development and Cultivation of Redemption Scripts Among Long-Term Prisoners. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 63(3), 406-423. <https://doi.org/10.1177/0306624X18800882>
- Burnett, R., & McNeill, F. (2005). The place of the officer-offender relationship in assisting offenders to desist from crime. *Probation Journal*, 52(3), 221-242. <https://doi.org/10.1177/0264550505055112>
- Bushway, S., & Uggen, C. (2021). Fostering Desistance. *Contexts*, 20(4), 34-39. <https://doi.org/10.1177/153650422111058123>
- Caron, L., Coppi, M., Théry, L., & Vasselín, A. (2011). Devant l'impossibilité de faire le travail prescrit. *Projet*, 323(4), 53. <https://doi.org/10.3917/pro.323.0053>
- Chamond, J., Moreira, V., Decocq, F., & Leroy-Viémon, B. (2014). La dénaturation carcérale. Pour une psychologie et une phénoménologie du corps en prison. *L'information psychiatrique*, 90(8), 673-682. Cairn.info. <https://doi.org/10.1684/ipe.2014.1252>
- Chantraine, G. (2008). *Trajectoires d'enfermement : Récits de vie au quartier mineur*. CESDIP.
- Cheval, P., Guzniczak, B., & Chauvière, M. (2021). L'énigme du travail social. *Les Cahiers Dynamiques*, N° 78(1), 6-16. <https://doi.org/10.3917/lcd.078.0006>
- Code pénal, (1810). https://ledroitcriminel.fr/la_legislation_criminelle/anciens_textes/code_penal_de_1810.htm

- Commaille, J. (2014). Sociologie de l'action publique: Dans *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 599-607). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.bouss.2014.01.0599>
- Cope, N. (2003). 'It's No Time or High Time' : Young Offenders' Experiences of Time and Drug Use in Prison. *The Howard Journal of Criminal Justice*, 42(2), 158-175. <https://doi.org/10.1111/1468-2311.t01-1-00273>
- Corrado, R. R., Grons Dahl, K., MacAlister, D., & Cohen, I. M. (2010). Youth Justice in Canada : Theoretical Perspectives of Youth Probation Officers. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*, 52(4), 397-426. <https://doi.org/10.3138/cjccj.52.4.397>
- Corrado, R. R., McCuish, E. C., Hart, S. D., & DeLisi, M. (2015). The role of psychopathic traits and developmental risk factors on offending trajectories from early adolescence to adulthood : A prospective study of incarcerated youth. *Journal of Criminal Justice*, 43(4), 357-368. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2015.04.007>
- Crane, S., & Broome, M. E. (2017). Understanding Ethical Issues of Research Participation From the Perspective of Participating Children and Adolescents : A Systematic Review: Research Participation From the Perspective of Participating Children and Adolescents. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 14(3), 200-209. <https://doi.org/10.1111/wvn.12209>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design : Choosing among five approaches* (3rd ed). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design : Choosing among five approaches* (Fourth edition). SAGE.
- Crocetti, E., Rubini, M., Luyckx, K., & Meeus, W. (2008). Identity Formation in Early and Middle Adolescents From Various Ethnic Groups : From Three Dimensions to Five Statuses. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(8), 983-996. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9222-2>
- Crocetti, E., Rubini, M., & Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups : Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of Adolescence*, 31(2), 207-222. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.09.002>
- Cullen, F. T., & Gendreau, P. (2001). From Nothing Works to What Works : Changing Professional Ideology in the 21st Century. *The Prison Journal*, 81(3), 313-338. <https://doi.org/10.1177/003288501081003002>
- Dako-Gyeke, M., Adam, A., & Mills, A. A. (2022). The Quagmire of Juvenile Delinquency : Perspectives of Inmates and Officers in a Correctional Facility in Accra, Ghana. *Deviant Behavior*, 43(2), 241-257. Academic Search Premier. <http://search.ebscohost.com/distant.bu.univ-rennes2.fr/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=155030243&lang=fr&site=ehost-live&scope=site>

- De Boer, S., Guarnaccia, C., & Testé, B. (2022). *The experience of penal placement of juvenile offenders in CEFs, CERs, and UEHC/HDs in France : A phenomenological study*. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/E3K26>
- De Boer, S., Testé, B., & Guarnaccia, C. (2022). How Young Offenders' Perceive Their Life Courses and the Juvenile Justice System : A Systematic Review of Recent Qualitative Research. *Adolescent Research Review*, 8(2), 137-158. <https://doi.org/10.1007/s40894-022-00184-7>
- De Ganck, J., & Vanheule, S. (2015). "Bad boys don't cry" : A thematic analysis of interpersonal dynamics in interview narratives of young offenders with psychopathic traits. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00960>
- De Leon, G., & Jainchill, N. (1986). Circumstance, Motivation, Readiness and Suitability as Correlates of Treatment Tenure. *Journal of Psychoactive Drugs*, 18(3), 203-208. <https://doi.org/10.1080/02791072.1986.10472348>
- Décret n° 2021-683 du 27 mai 2021 portant partie réglementaire du code de la justice pénale des mineurs (articles en D), JORF n°0124 (2021). https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/article_jo/JORFARTI000043557650
- Défenseur des droits. (2019). *Avis du Défenseur des droits n°19-14*. <https://lesaf.org/wp-content/uploads/2019/05/AVIS-DDD-13.12.19-PROJET-CJPM.pdf>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Éds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (Fifth edition). SAGE.
- Derobert, A. (2021). « Forme éducative » dans les espaces (trans)formatifs de l'enfance délinquante : Historicité, pratiques et idées pédagogiques: Dans *Les espaces formatifs et transformatifs* (p. 155-170). *Champ social*. <https://doi.org/10.3917/chaso.mezia.2021.01.0155>
- Deuchar, R. (2012). The impact of curfews and electronic monitoring on the social strains, support and capital experienced by youth gang members and offenders in the west of Scotland. *Criminology & Criminal Justice*, 12(2), 113-128. <https://doi.org/10.1177/1748895811425540>
- Direction de la protection judiciaire de la jeunesse (DPJJ). (2020). Bilan social. [Document non publié].
- Dmitrieva, J., Monahan, K. C., Cauffman, E., & Steinberg, L. (2012). Arrested development : The effects of incarceration on the development of psychosocial maturity. *Development and Psychopathology*, 24(3), 1073-1090. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000545>
- Doekhie, J., Dirkzwager, A., & Nieuwebeerta, P. (2017). Early attempts at desistance from crime : Prisoners' pre-release expectations and their post-release criminal behavior. *Journal of Offender Rehabilitation*, 56(7), 473-493. <https://doi.org/10.1080/10509674.2017.1359223>

- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. Dans *Traité de Psychologie cognitive* (Vol. 3, p. 111-174). Dunod.
- Douglas, N., & Plugge, E. (2008). The health needs of imprisoned female juvenile offenders : The views of the young women prisoners and youth justice professionals. *International Journal of Prisoner Health*, 4(2), 66-76. <https://doi.org/10.1080/17449200802038256>
- Draper, C. E., Errington, S., Omar, S., & Makhita, S. (2013). The therapeutic benefits of sport in the rehabilitation of young sexual offenders : A qualitative evaluation of the Fight with Insight programme. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(4), 519-530. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.02.004>
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.
- Dubois, V. (2012). *Le rôle des street-level bureaucrats dans la conduite de l'action publique en France*. <https://shs.hal.science/halshs-00660673/document>
- Eatough, V., & Smith, J. A. (2017). Interpretative Phenomenological Analysis. Dans C. Willig & W. S. Rogers, *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology* (1-0, p. 193-209). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526405555>
- Eftekhari, A., Turner, A. P., & Larimer, M. E. (2004). Anger expression, coping, and substance use in adolescent offenders. *Addictive Behaviors*, 29(5), 1001-1008. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2004.02.050>
- Elliott, H., Winder, B., Manby, E., Edwards, H., & Lievesley, R. (2018). 'I kind of find that out by accident' : Probation staff experiences of pharmacological treatment for sexual preoccupation and hypersexuality. *Journal of Forensic Practice*, 20(1), 20-31. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1108/JFP-09-2017-0036>
- Ellis, K., & Curtis, P. (2021). Care(ful) relationships : Supporting children in secure care. *Child & Family Social Work*, 26(3), 329-337. Academic Search Premier. <http://search.ebscohost.com/distant.bu.univ-rennes2.fr/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=151828721&lang=fr&site=ehost-live&scope=site>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity : Youth and crisis*. Norton & Co.
- Erikson, E. H. (1978). *Adolescence et crise : La quête de l'identité*. Flammarion.
- Falchun, T., Robène, L., & Terret, T. (2016). L'habitus professionnel spécifique aux éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse: *Déviance et Société*, Vol. 40(1), 101-129. <https://doi.org/10.3917/ds.401.0101>
- Farcy-Callon, L. (2020). *En dedans et au-dehors : Enquête en établissement fermé pour mineurs* [Université Rennes 2]. <https://theses.hal.science/tel-03199493v1/document>

- Farrington, D. P., Jolliffe, D., & Coid, J. W. (2021). Cohort Profile : The Cambridge Study in Delinquent Development (CSDD). *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, 7(2), 278-291. <https://doi.org/10.1007/s40865-021-00162-y>
- Feinstein, R. A. (2015). White privilege, juvenile justice, and criminal identities : A qualitative analysis of the perceptions and self-identification of incarcerated youth. *Contemporary Justice Review*, 18(3), 313-333. <https://doi.org/10.1080/10282580.2015.1057708>
- Figner, B., & Weber, E. U. (2011). Who Takes Risks When and Why? : Determinants of Risk Taking. *Current Directions in Psychological Science*, 20(4), 211-216. <https://doi.org/10.1177/0963721411415790>
- Fishman, S. (2008). *La bataille de l'enfance : Délinquance juvénile et justice des mineurs en France pendant la Seconde Guerre mondiale*. Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.3975>
- Galardi, T. R., & Settersten, R. A. (2018). « They're just made up different » : Juvenile correctional staff perceptions of incarcerated boys and girls. *Children & Youth Services Review*, 95, 200-208. Academic Search Premier. <http://search.ebscohost.com.distant.bu.univ-rennes2.fr/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=133439370&lang=fr&site=ehost-live&scope=site>
- Gansel, Y. (2021). Jeunesse magnifiée ou menaçante : Quel(s) souci(s) pour demain ? *Adolescence*, T.39 n° 1(1), 199-208. <https://doi.org/10.3917/ado.107.0199>
- Giladi, M. (2021). Travail social et pratiques discrétionnaires. Introduction: *Les Politiques Sociales*, N° 3-4(3), 4-14. <https://doi.org/10.3917/lps.213.0004>
- Ginner Hau, H., & Azad, A. (2020). Swedish Adolescent Female Offenders with Limited Delinquency : Exploring Family-Related Narratives from a Developmental Perspective. *Child and Adolescent Social Work Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10560-020-00719-8>
- Giorgi, A. P., & Giorgi, B. M. (2003). The descriptive phenomenological psychological method. Dans P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley (Éds.), *Qualitative research in psychology : Expanding perspectives in methodology and design*. (p. 243-273). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10595-013>
- Glowacz, F., Puglia, R., & Devillers, B. (2020). Mineurs judiciairisés pour délit sexuel : Soutien de la désistance par le Good Lives Model. *Criminologie*, 53(1), 127-149. <https://doi.org/10.7202/1070504ar>
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday.
- Gosling, P. (2019). Chapitre 4. Les théories de l'attribution : Cause et responsabilité: Dans *Traité de psychologie de la motivation* (p. 67-88). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.01.0067>

- Gourmelon, N., Bailleau, F., & Milburn, P. (2012). *Les établissements privés de liberté pour mineurs : Entre logiques institutionnelles et pratiques professionnelles. Une comparaison entre Établissements Pénitentiaires pour Mineurs (EPM), Quartiers Mineurs en Maison d'Arrêt (QM) et Centres Éducatifs Fermés (CEF)* (p. 407). Centre de Recherches Sociologiques sur le Droit et les Institutions Pénales / CIRAP / CNRS. <http://www.gip-recherche-justice.fr/wp-content/uploads/2014/07/08-42-RF.pdf>
- Grady, M. D., Ware, A. N., Meli, M., Lee, Y., & Kregg, C. (2021). The Perceptions and Needs of Practitioners Working to Promote Smart Decarceration. *Journal of Evidence-Based Social Work* (2640-8066), 18(4), 429-453. SocINDEX with Full Text. <http://search.ebscohost.com.distant.bu.univ-rennes2.fr/login.aspx?direct=true&db=sih&AN=151284229&lang=fr&site=ehost-live&scope=site>
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *ECTJ*, 29(2), 75. <https://doi.org/10.1007/BF02766777>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, 30(4), 233-252. <https://doi.org/10.1007/BF02765185>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. (p. 294). Sage Publications, Inc.
- Haigh, Y. (2009). Desistance from crime : Reflections on the transitional experiences of young people with a history of offending. *Journal of Youth Studies*, 12(3), 307-322. <https://doi.org/10.1080/13676260902775077>
- Haight, W., Bidwell, L., Choi, W. S., & Cho, M. (2016). An evaluation of the Crossover Youth Practice Model (CYPM) : Recidivism outcomes for maltreated youth involved in the juvenile justice system. *Children and Youth Services Review*, 65, 78-85. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.03.025>
- Halliday, S., Burns, N., Hutton, N., Mcneill, F., & Tata, C. (2009). Street-Level Bureaucracy, Interprofessional Relations, and Coping Mechanisms : A Study of Criminal Justice Social Workers in the Sentencing Process. *Law & Policy*, 31(4), 405-428. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9930.2009.00306.x>
- Halsey, M. J. (2006). Negotiating conditional release : Juvenile narratives of repeat incarceration. *Punishment & Society*, 8(2), 147-181. <https://doi.org/10.1177/1462474506062102>
- Hamilton, V. L. (1978). Who is Responsible? Toward a Social Psychology of Responsibility Attribution. *Social Psychology*, 41(4), 316. <https://doi.org/10.2307/3033584>
- Hanna-Sirine, H. (2022). *Les fonctions des réponses pénales en droit pénal des mineurs*. [Mémoire de Master 2, Aix Marseille Université - Faculté de droit et de science politique]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03720182/document>

- Haqanee, Z., Peterson-Badali, M., & Skilling, T. (2015). Making "What Works" Work : Examining Probation Officers' Experiences Addressing the Criminogenic Needs of Juvenile Offenders. *Journal of Offender Rehabilitation*, 54(1), 37-59. SocINDEX with Full Text. <http://search.ebscohost.com.distant.bu.univ-rennes2.fr/login.aspx?direct=true&db=sih&AN=100750968&lang=fr&site=ehost-live&scope=site>
- Harris, D. A., Pedneault, A., & Willis, G. (2019). The Pursuit of Primary Human Goods in Men Desisting From Sexual Offending. *Sexual Abuse*, 31(2), 197-219. <https://doi.org/10.1177/1079063217729155>
- Harris, N., & Maruna, S. (2005). Shame, shaming and restorative justice : A critical appraisal. *Handbook of Restorative Justice*, 452-462.
- Hartwell, S., McMackin, R., Tansi, R., & Bartlett, N. (2010). "I Grew Up Too Fast For My Age:" Postdischarge Issues and Experiences of Male Juvenile Offenders. *Journal of Offender Rehabilitation*, 49(7), 495-515. <https://doi.org/10.1080/10509674.2010.510772>
- Heard-Garris, N., Sacotte, K. A., Winkelman, T. N. A., Cohen, A., Ekwueme, P. O., Barnert, E., Carnethon, M., & Davis, M. M. (2019). Association of Childhood History of Parental Incarceration and Juvenile Justice Involvement With Mental Health in Early Adulthood. *JAMA Network Open*, 2(9), e1910465. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2019.10465>
- Heath, R. A., & Priest, H. M. (2016). Examining experiences of transition, instability and coping for young offenders in the community : A qualitative analysis. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 21(2), 224-239. <https://doi.org/10.1177/1359104515581715>
- Hebbadj, L. (2019, novembre). [Pratique professionnelle] Approche pratique de l'ordonnance n° 2019-950 du 11 septembre 2019 portant partie législative du Code de la justice pénale des mineurs. *La lettre juridique*. <https://www.lexbase.fr/revues-juridiques/54667358-pratique-professionnelle-approche-pratique-de-l-ordonnance-n-2019-950-du-11-septembre-2019-portant>
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1037/10628-000>
- Hepburn, J. R., & Albonetti, C. (1980). ROLE CONFLICT IN CORRECTIONAL INSTITUTIONS. An Empirical Examination of the Treatment-Custody Dilemma Among Correctional Staff. *Criminology*, 17(4), 445-460. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1980.tb01308.x>
- Herrenkohl, T. I., Maguin, E., Hill, K. G., Hawkins, J. D., Abbott, R. D., & Catalano, R. F. (2000). Developmental risk factors for youth violence. *Journal of Adolescent Health*, 26(3), 176-186. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(99\)00065-8](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(99)00065-8)

- Herz, D. C., Dierkhising, C. B., Raithel, J., Schretzman, M., Guiltinan, S., Goerge, R. M., Cho, Y., Coulton, C., & Abbott, S. (2019). Dual System Youth and their Pathways : A Comparison of Incidence, Characteristics and System Experiences using Linked Administrative Data. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(12), 2432-2450. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01090-3>
- Herz, D. C., Eastman, A. L., Putnam-Hornstein, E., & McCroskey, J. (2021). Dual system youth and their pathways in Los Angeles County : A replication of the OJJDP Dual System Youth Study. *Child Abuse & Neglect*, 118, 105160. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105160>
- Herz, D. C., Ryan, J. P., & Bilchik, S. (2010). CHALLENGES FACING CROSSOVER YOUTH : AN EXAMINATION OF JUVENILE-JUSTICE DECISION MAKING AND RECIDIVISM: CHALLENGES FACING CROSSOVER YOUTH. *Family Court Review*, 48(2), 305-321. <https://doi.org/10.1111/j.1744-1617.2010.01312.x>
- Heuyer, G. (1914). *Enfants anormaux et délinquants juvéniles. Nécessité de l'examen psychiatrique des écoliers.*
- Hirlet, P., & Pierre, T. (2017). Ce que la désinstitutionnalisation de l'intervention sociale fait au travail (du) social !: *Sciences & Actions Sociales*, N° 7(2), 105-115. <https://doi.org/10.3917/sas.007.0105>
- Hirschi, T. (1974). *Causes of delinquency* (First paperback edition, third printing). University of California Press.
- Horstkötter, D., Berghmans, R., de Ruiter, C., Krumeich, A., & de Wert, G. (2012). "We are also normal humans, you know?" Views and attitudes of juvenile delinquents on antisocial behavior, neurobiology and prevention. *International Journal of Law and Psychiatry*, 35(4), 289-297. <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2012.04.006>
- Horstkötter, D., Berghmans, R., Feron, F., & De Wert, G. (2014). 'One Can Always Say No.' Enriching the Bioethical Debate on Antisocial Behaviour, Neurobiology and Prevention : Views of Juvenile Delinquents: 'One Can Always Say No.': Views of Juvenile Delinquents. *Bioethics*, 28(5), 225-234. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8519.2012.01997.x>
- Jack, A., Lanskey, C., & Harvey, J. (2015). Young offenders ' and their families ' experiences of mental health interventions. *Journal of Children's Services*, 10(4), 353-364. <https://doi.org/10.1108/JCS-10-2014-0043>
- Jackson-Roe, K., Murray, C., & Brown, G. (2015). Understanding young offenders' experiences of drinking alcohol : An interpretative phenomenological analysis. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 22(1), 77-85. <https://doi.org/10.3109/09687637.2014.973371>
- Jacopin, S. (2020). Présomption(s) et minorité en droit pénal : Entre fiction(s) et réalité(s), quels repères ? *Revue de science criminelle et de droit pénal comparé*, N°1(1), 27. <https://doi.org/10.3917/rsc.2001.0027>

- Jacopin, S., & Bonfils, P. (Éds.). (2021). *Un code de la justice pénale des mineurs, quelle(s) spécificité(s)?* Dalloz.
- James, N. (2013). Research on the 'Inside' : The Challenges of Conducting Research with Young Offenders. *Sociological Research Online*, 18(4), 138-147. <https://doi.org/10.5153/sro.3129>
- Jodelet, D. (2003). 1. Représentations sociales : Un domaine en expansion: Dans *Sociologie d'aujourd'hui* (p. 45-78). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0045>
- Jodelet, D. (2006). Place de l'expérience vécue dans les processus de formation des représentations sociales. Dans *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations* (p. 235-255). Presses universitaires de Rennes.
- Journal Officiel de la République Française. (2019). *Rapport au Président de la République relatif à l'ordonnance n° 2019-950 du 11 septembre 2019 portant partie législative du code de la justice pénale des mineurs.* (JORF n°0213 du 13 septembre 2019). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000039085097>
- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. *Nebraska Symposium on Motivation*, 15, 192-238.
- Kelley, H. H., & Michela, J. L. (1980). Attribution Theory and Research. *Annual Review of Psychology*, 31(1), 457-501. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.002325>
- Khantzian, E. J. (1997). The Self-Medication Hypothesis of Substance Use Disorders : A Reconsideration and Recent Applications. *Harvard Review of Psychiatry*, 4(5), 231-244. <https://doi.org/10.3109/10673229709030550>
- King, E., Brown, D., Petch, V., & Wright, A. (2014). Perceptions of support-seeking in young people attending a Youth Offending Team : An interpretative phenomenological analysis. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 19(1), 7-23. <https://doi.org/10.1177/1359104512465739>
- King, N., Horrocks, C., & Brooks, J. M. (2019). *Interviews in qualitative research* (2nd edition). SAGE.
- King, S. (2013). Transformative agency and desistance from crime. *Criminology & Criminal Justice*, 13(3), 317-335. <https://doi.org/10.1177/1748895812452282>
- Kirkwood, S. (2016). Desistance in action : An interactional approach to criminal justice practice and desistance from offending. *Theoretical Criminology*, 20(2), 220-237. <https://doi.org/10.1177/1362480615607624>
- Klofas, J., & Toch, H. (1982). The Guard Subculture Myth. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 19(2), 238-254. <https://doi.org/10.1177/002242788201900207>
- Kostulski, K., Clot, Y., Litim, M., & Plateau, S. (2011). L'horizon incertain de la transformation en clinique de l'activité : Une intervention dans le champ de l'éducation surveillée. *Activites*, 08(1). <https://doi.org/10.4000/activites.2456>

- Lambie, I., & Randell, I. (2013). The impact of incarceration on juvenile offenders. *Clinical Psychology Review*, 33(3), 448-459. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.01.007>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lannegrand-Willems, L. (2014). Chapitre 4. La construction de l'identité. Dans M. Claes & L. Lannegrand-Willems (Éds.), *La psychologie de l'adolescence* (p. 101-127). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.5177>
- Larkin, M., Watts, S., & Clifton, E. (2006). Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 102-120. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp062oa>
- Laub, J. H., & Sampson, R. J. (1993). TURNING POINTS IN THE LIFE COURSE : WHY CHANGE MATTERS TO THE STUDY OF CRIME*. *Criminology*, 31(3), 301-325. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1993.tb01132.x>
- Lazerges, C. (2008). 2. Un populisme pénal contre la protection des mineurs: Dans *Sur le vif* (p. 30-40). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.mucch.2008.01.0030>
- LeBel, T. P., Burnett, R., Maruna, S., & Bushway, S. (2008). The 'Chicken and Egg' of Subjective and Social Factors in Desistance from Crime. *European Journal of Criminology*, 5(2), 131-159. <https://doi.org/10.1177/1477370807087640>
- Legros, R. (2017). L'expérience phénoménologique. Réflexions à partir de l'œuvre de Dominique Janicaud1. *Noesis*, 29, 33-51. <https://doi.org/10.4000/noesis.3394>
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer: Vol. 2e éd.* De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://www.cairn.info/manuel-d-analyse-qualitative--9782807323582.htm>
- Leonardi, R., Buchanan-Smith, H., Mclvor, G., & Vick, S.-J. (2017). "You Think You're Helping Them, But They're Helping You Too" : Experiences of Scottish Male Young Offenders Participating in a Dog Training Program. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(8), 945. <https://doi.org/10.3390/ijerph14080945>
- Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). *Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations*. 3(1), 49-63. <http://jeanmichelhoc.free.fr/pdf/LepHoc%201983.pdf>
- Lewis, M. A., & Neighbors, C. (2005). Self-Determination and the Use of Self-Presentation Strategies. *The Journal of Social Psychology*, 145(4), 469-490. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.4.469-490>
- Lhuillier, D. (2007). Perspective psychosociale clinique sur la « carcéralité »: *Bulletin de psychologie*, Numéro 491(5), 447-453. <https://doi.org/10.3917/bupsy.491.0447>

- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy : Dilemmas of the individual in public services* (30th anniversary expanded ed). Russell Sage Foundation.
- Lockett, A. J. (2020). *The lived experience of African American juvenile parole and probation officers in the Pacific Northwest* (2020-40778-205; Numéros 11-A) [ProQuest Information & Learning]. APA PsycInfo. <http://search.ebscohost.com.distant.bu.univ-rennes2.fr/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2020-40778-205&lang=fr&site=ehost-live&scope=site>
- Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, *10*(1), 1-41. [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(90\)90105-J](https://doi.org/10.1016/0272-7358(90)90105-J)
- Lohmeyer, B. A. (2020). 'Keen as fuck' : Youth participation in qualitative research as 'parallel projects'. *Qualitative Research*, *20*(1), 39-55. <https://doi.org/10.1177/1468794118816627>
- Lount, S. A., Hand, L., Purdy, S. C., & France, A. (2018). Tough talk : Youth offenders' perceptions of communicating in the Youth Justice system in New Zealand. *Australian & New Zealand Journal of Criminology*, *51*(4), 593-618. <https://doi.org/10.1177/0004865817740404>
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., & Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration : Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, *29*(3), 361-378. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.03.008>
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., & Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration : Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, *42*(1), 58-82. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.04.004>
- Luyckx, K., Soenens, B., & Goossens, L. (2006). The personality-identity interplay in emerging adult women : Convergent findings from complementary analyses. *European Journal of Personality*, *20*(3), 195-215. <https://doi.org/10.1002/per.579>
- Madden-Derdich, D. A., Leonard, S. A., & Gunnell, G. A. (2002). PARENTS' AND CHILDREN'S PERCEPTIONS OF FAMILY PROCESSES IN INNER-CITY FAMILIES WITH DELINQUENT YOUTHS : A QUALITATIVE INVESTIGATION. *Journal of Marital and Family Therapy*, *28*(3), 355-369. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2002.tb01192.x>
- Mair, G. (Éd.). (2013). *What Matters in Probation* (0 éd.). Willan. <https://doi.org/10.4324/9781843924920>
- Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2016). Sample Size in Qualitative Interview Studies : Guided by Information Power. *Qualitative Health Research*, *26*(13), 1753-1760. <https://doi.org/10.1177/1049732315617444>
- Malvaso, C. G., Delfabbro, P. H., Day, A., & Nobes, G. (2019). Young People Under Youth Justice Supervision With Varying Child Protection Histories : An Analysis of Group Differences.

- International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 63(2), 159-178.
<https://doi.org/10.1177/0306624X18791735>
- Maranda, M.-F., & Morissette, P. (2002). Représentations de la surconsommation de substances psychoactives : Logiques d'action d'un réseau d'entraide en milieu de travail. *Nouvelles pratiques sociales*, 15(2), 153-168. <https://doi.org/10.7202/008921ar>
- Marcia, J. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558. <https://doi.org/10.1037/h0023281>
- Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. Dans *Handbook of adolescent psychology* (Vol. 9).
- Martin, F., Stan, S., & Pinsonneault, M. (2021). Boscoville d'hier à aujourd'hui. *Revue de psychoéducation*, 50(2), 327-338. <https://doi.org/10.7202/1084013ar>
- Maruna, S., & Farrall, S. (2004). Desistance from crime : A theoretical reformulation. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 43(2), 171-194.
- Maruna, S., & Mann, R. (2019). *Reconciling 'Desistance' and 'What Works'* (Academic Insights). HM Inspectorate of Probation. <https://golab.bsg.ox.ac.uk/documents/Academic-Insights-Maruna-and-Mann-Feb-19-final.pdf>
- Maruna, S., & Mann, R. E. (2006). A fundamental attribution error? Rethinking cognitive distortion†. *Legal and Criminological Psychology*, 11(2), 155-177.
<https://doi.org/10.1348/135532506X114608>
- Maruna, S., Wilson, L., & Curran, K. (2006). Why God Is Often Found Behind Bars : Prison Conversions and the Crisis of Self-Narrative. *Research in Human Development*, 3(2-3), 161-184.
<https://doi.org/10.1080/15427609.2006.9683367>
- Marzano, L., Adler, J. R., & Ciclitira, K. (2015). Responding to repetitive, non-suicidal self-harm in an English male prison : Staff experiences, reactions, and concerns. *Legal and Criminological Psychology*, 20(2), 241-254. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1111/lcrp.12025>
- Matua, G. A., & Van Der Wal, D. M. (2015). Differentiating between descriptive and interpretive phenomenological research approaches. *Nurse Researcher*, 22(6), 22-27.
<https://doi.org/10.7748/nr.22.6.22.e1344>
- McCarthy, D., & Adams, M. (2019a). Can Family–Prisoner Relationships Ever Improve During Incarceration? Examining the Primary Caregivers of Incarcerated Young Men. *The British Journal of Criminology*, 59(2), 378-395. <https://doi.org/10.1093/bjc/azy039>
- McCarthy, D., & Adams, M. (2019b). “Yes, I can still parent. Until I die, he will always be my son” : Parental responsibility in the wake of child incarceration. *Punishment & Society*, 21(1), 89-106.
<https://doi.org/10.1177/1462474517745892>

- McCuish, E., Lussier, P., & Corrado, R. (2018). Incarceration as a Turning Point? The Impact of Custody Experiences and Identity Change on Community Reentry. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, 4(4), 427-448. <https://doi.org/10.1007/s40865-018-0088-7>
- McCulloch, T. (2005). Probation, social context and desistance : Retracing the relationship. *Probation Journal*, 52(1), 8-22. <https://doi.org/10.1177/0264550505050623>
- McGuire, J., & Priestley, P. (1995). Reviewing 'What Works' : Past, present and future. Dans *What works : Reducing reoffending : Guidelines from research and practice*. (p. 3-34). John Wiley & Sons.
- McLean, R., Maitra, D., & Holligan, C. (2017). Voices of Quiet Desistance in UK Prisons : Exploring Emergence of New Identities Under Desistance Constraint. *The Howard Journal of Crime and Justice*, 56(4), 437-453. <https://doi.org/10.1111/hojo.12213>
- McMahon, G., & Jump, D. (2018). Starting to Stop : Young Offenders' Desistance from Crime. *Youth Justice*, 18(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/1473225417741223>
- McNeill, F. (2006). A desistance paradigm for offender management. *Criminology & Criminal Justice*, 6(1), 39-62. <https://doi.org/10.1177/1748895806060666>
- McNeill, F. (2015). Desistance and Criminal Justice in Scotland. Dans *Crime, justice and society in Scotland* (1st éd., p. 17). Routledge.
- Meade, M. O., & Richardson. (1997). Selecting and Appraising Studies for a Systematic Review. *Annals of Internal Medicine*, 127(7), 531. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-127-7-199710010-00005>
- Meeus, W., Oosterwegel, A., & Vollebergh, W. (2002). Parental and peer attachment and identity development in adolescence. *Journal of Adolescence*, 25(1), 93-106. <https://doi.org/10.1006/jado.2001.0451>
- Messineo, D. (2022). Un cas exemplaire de prophylaxie de la délinquance juvénile : Le traitement médico-pédagogique de l'enfant subnormal placé à l'École de préservation Théophile Roussel de Montesson. *Criminocorpus, revue hypermédia*. <https://doi.org/10.4000/criminocorpus.11908>
- Milburn, P. (2009). *Quelle justice pour les mineurs ?* ERES. <https://doi.org/10.3917/eres.milbu.2009.01>
- Miller, P. G., Curtis, A., Sønderslund, A., Day, A., & Droste, N. (2015). Effectiveness of interventions for convicted DUI offenders in reducing recidivism : A systematic review of the peer-reviewed scientific literature. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 41(1), 16-29. <https://doi.org/10.3109/00952990.2014.966199>
- Ministère de la Justice. (2021). *Les chiffres clés de la justice 2021*. https://www.cours-appel.justice.fr/sites/default/files/2021-12/chiffres_cles_2021_web.pdf

- Moliner, P., & Guimelli, C. (2015). Chapitre 2. Les approches théoriques. Dans *Les représentations sociales* (p. 21-33). Presses universitaires de Grenoble; Cairn.info. <https://www.cairn.info/les-representations-sociales--9782706122118-p-21.htm>
- Moscovici, S. (1985). *L'âge des foules : Un traité historique de psychologie des masses* (Nouv. éd., entièrement ref). Complexe.
- Moscovici, S. (2004). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.mosco.2004.01>
- Motz, R. T., Barnes, J. C., Caspi, A., Arseneault, L., Cullen, F. T., Houts, R., Wertz, J., & Moffitt, T. E. (2020). Does contact with the justice system deter or promote future delinquency? Results from a longitudinal study of British adolescent twins. *Criminology*, *58*(2), 307-335. <https://doi.org/10.1111/1745-9125.12236>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412995658>
- Mucchielli, L. (2004). L'évolution de la délinquance juvénile en France (1980-2000). *Sociétés contemporaines*, *53*(1), 101. <https://doi.org/10.3917/soco.053.0101>
- Mucchielli, L. (2010). L'évolution de la délinquance des mineurs : Données statistiques et interprétation générale. *Agora débats/jeunesses*, N° 56(3), 87-101. <https://doi.org/10.3917/agora.056.0087>
- Naidoo, L., & Sewpaul, V. (2014). THE LIFE EXPERIENCES OF ADOLESCENT SEXUAL OFFENDERS : FACTORS THAT CONTRIBUTE TO OFFENDING BEHAVIOURS. *Social Work/Maatskaplike Werk*, *50*(1). <https://doi.org/10.15270/50-1-17>
- Nambiema, A., Fouquet, J., Guilloteau, J., & Descatha, A. (2021). La revue systématique et autres types de revue de la littérature : Qu'est-ce que c'est, quand, comment, pourquoi ? *Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement*, *82*(5), 539-552. <https://doi.org/10.1016/j.admp.2021.03.004>
- National Institute for Health and Care Excellence. (2012, septembre 26). *Appendix H Quality appraisal checklist – qualitative studies*. <https://www.nice.org.uk/process/pmg4/chapter/appendix-h-quality-appraisal-checklist-qualitative-studies>
- National Institute for Health and Care Excellence. (2014, octobre 31). *Appendix H: Appraisal checklists, evidence tables, GRADE and economic profiles*. <https://www.nice.org.uk/process/pmg20/resources/appendix-h-appraisal-checklists-evidence-tables-grade-and-economic-profiles-pdf-8779777885>
- Nelson, A. R. Sr. (2021). *Perceptions of probation officers placing juvenile sex offenders in rural South Carolina* (2020-79971-299; Numéros 3-A) [ProQuest Information & Learning]. APA PsycInfo. <http://search.ebscohost.com.distant.bu.univ->

rennes2.fr/login.aspx?direct=true&db=psych&AN=2020-79971-299&lang=fr&site=ehost-live&scope=site

- Newbury, A., & Dingwall, G. (2013). 'It lets out all my demons' : Female young offenders' perceptions about the impact of alcohol on their offending behaviour. *International Journal of Law, Crime and Justice*, 41(4), 277-291. <https://doi.org/10.1016/j.ijlcrj.2013.07.004>
- Niget, D. (2009). *La naissance du tribunal pour enfants : Une comparaison France-Québec (1912-1945)*. Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.123564>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis : Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 160940691773384. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., & Zoran, A. G. (2009). A Qualitative Framework for Collecting and Analyzing Data in Focus Group Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3), 1-21. <https://doi.org/10.1177/160940690900800301>
- Convention relative aux droits de l'enfant., (1989). <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Osgood, D. W., Wilson, J. K., O'Malley, P. M., Bachman, J. G., & Johnston, L. D. (1996). Routine Activities and Individual Deviant Behavior. *American Sociological Review*, 61(4), 635. <https://doi.org/10.2307/2096397>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement : An updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10(1), 89. <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd). Armand Colin.
- Parker, A., Meek, R., & Lewis, G. (2014). Sport in a youth prison : Male young offenders' experiences of a sporting intervention. *Journal of Youth Studies*, 17(3), 381-396. <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.830699>
- Parker, A., & Tritter, J. (2006). Focus group method and methodology : Current practice and recent debate. *International Journal of Research & Method in Education*, 29(1), 23-37. <https://doi.org/10.1080/01406720500537304>
- Pasko, L., & Lopez, V. (2018). The Latina penalty : Juvenile correctional attitudes toward the Latina juvenile offender. *Journal of Ethnicity in Criminal Justice*, 16(4), 272-291. SocINDEX with Full Text. <https://doi.org/10.1080/15377938.2015.1015196>

- Paton, J., Crouch, W., & Camic, P. (2009). Young Offenders' Experiences of Traumatic Life Events : A Qualitative Investigation. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 14(1), 43-62. <https://doi.org/10.1177/1359104508100135>
- Patterson, J. M., & McCubbin, H. I. (1987). Adolescent coping style and behaviors : Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescence*, 10(2), 163-186. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(87\)80086-6](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(87)80086-6)
- Patton, D., & Farrall, S. (2021). Desistance : A Utopian Perspective. *The Howard Journal of Crime and Justice*, 60(2), 209-231. <https://doi.org/10.1111/hojo.12406>
- Peters, M. D. J., Godfrey, C., McInerney, P., Khalil, H., Larsen, P., Marnie, C., Pollock, D., Tricco, A. C., & Munn, Z. (2022). Best practice guidance and reporting items for the development of scoping review protocols. *JBI Evidence Synthesis*, 20(4), 953-968. <https://doi.org/10.11124/JBIES-21-00242>
- Peterson-Badali, M., & Koegl, C. J. (2002). Juveniles' experiences of incarceration. *Journal of Criminal Justice*, 30(1), 41-49. [https://doi.org/10.1016/S0047-2352\(01\)00121-0](https://doi.org/10.1016/S0047-2352(01)00121-0)
- Petitmengin, C. (2007). Découvrir la dynamique de l'expérience vécue. *Bulletin de psychologie, Numéro hors-série(HS)*, 114-118. <https://doi.org/10.3917/bupsy.hs1.0114>
- Petrich, D. M. (2020). A Self-Determination Theory Perspective on Human Agency, Desistance from Crime, and Correctional Rehabilitation. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, 6(3), 353-379. <https://doi.org/10.1007/s40865-020-00141-9>
- Pinquart, M., & Pfeiffer, J. P. (2020). Longitudinal Associations of the Attainment of Developmental Tasks With Psychological Symptoms in Adolescence : A Meta-Analysis. *Journal of Research on Adolescence*, 30(S1), 4-14. <https://doi.org/10.1111/jora.12462>
- Piquero, A. R., Farrington, D. P., Nagin, D. S., & Moffitt, T. E. (2010). Trajectories of Offending and Their Relation to Life Failure in Late Middle Age : Findings from the Cambridge Study in Delinquent Development. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 47(2), 151-173. <https://doi.org/10.1177/0022427809357713>
- Pollock, D., Peters, M. D. J., Khalil, H., McInerney, P., Alexander, L., Tricco, A. C., Evans, C., De Moraes, É. B., Godfrey, C. M., Pieper, D., Saran, A., Stern, C., & Munn, Z. (2023). Recommendations for the extraction, analysis, and presentation of results in scoping reviews. *JBI Evidence Synthesis*, 21(3), 520-532. <https://doi.org/10.11124/JBIES-22-00123>
- Print, B. (Éd.). (2013). *The good lives model for adolescents who sexually harm* (First edition). Safer Society Press.
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53. <https://doi.org/10.7202/1059647ar>

- Raynor, P., & Vanstone, M. (1994). Probation Practice, Effectiveness and the Non-Treatment Paradigm. *The British Journal of Social Work*. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.bjsw.a056083>
- Reid, S. E., & Listwan, S. J. (2018). Managing the Threat of Violence : Coping Strategies Among Juvenile Inmates. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(8), 1306-1326. <https://doi.org/10.1177/0886260515615143>
- Řezáč, P., Klečková, K., & Vaculík, M. (2013). Perception of Juvenile Delinquents of Group Therapy Approaches. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 57(8), 1009-1026. <https://doi.org/10.1177/0306624X12441334>
- Ricciardelli, R. (2022). Ethnographic experiences of participating in a correctional officer training program : An exploration of values, ethics, and role conflict. *Ethnography*, 146613812110690. <https://doi.org/10.1177/14661381211069045>
- Ricciardelli, R., Adorjan, M., & Peters, A. (2019). Increased clarity or continued ambiguity ? Correctional officers' experiences of the evolving Canadian youth justice legislation. *Crime, Law & Social Change*, 71(5), 503-523. SocINDEX with Full Text. <http://search.ebscohost.com.distant.bu.univ-rennes2.fr/login.aspx?direct=true&db=sih&AN=137011840&lang=fr&site=ehost-live&scope=site>
- Ricciardelli, R., & Gazso, A. (2013). Investigating Threat Perception Among Correctional Officers in the Canadian Provincial Correctional System. *Qualitative Sociology Review*, 9(3), 96-120. SocINDEX with Full Text. <https://doi.org/10.18778/1733-8077.9.3.06>
- Robinson, G., Priede, C., Farrall, S., Shapland, J., & McNeill, F. (2014). Understanding 'quality' in probation practice : Frontline perspectives in England & Wales. *Criminology & Criminal Justice: An International Journal*, 14(2), 123-142. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1177/1748895813483763>
- Rostaing, C. (2006). La compréhension sociologique de l'expérience carcérale. *Revue européenne des sciences sociales, XLIV-135*, 29-43. <https://doi.org/10.4000/ress.249>
- Roulston, A., McKeaveney, C., Anderson, M., McCloskey, P., & Butler, M. (2021). Deaths in Prison Custody : A Scoping Review of the Experiences of Staff and Bereaved Relatives. *British Journal of Social Work*, 51(1), 223-245. SocINDEX with Full Text. <http://search.ebscohost.com.distant.bu.univ-rennes2.fr/login.aspx?direct=true&db=sih&AN=148852515&lang=fr&site=ehost-live&scope=site>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). A self-determination theory approach to psychotherapy : The motivational basis for effective change. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 49(3), 186-193. <https://doi.org/10.1037/a0012753>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2018). *Self-determination theory : Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (Paperback edition). The Guilford Press.
- Sabbe, M., Moyson, S., & Schiffino, N. (2021). Citizen-agency versus state-agency at the frontline in prisons and probation services : A systematic literature review. *Social Policy & Administration*, 55(1), 206-225. Academic Search Premier. <http://search.ebscohost.com.distant.bu.univ-rennes2.fr/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=147531720&lang=fr&site=ehost-live&scope=site>
- Salas, D. (2010). *La volonté de punir : Essai sur le populisme pénal*. Pluriel.
- Salas, D., & Mingasson, L. (2005). Une transformation de l'économie pénale : Le poids de l'opinion publique et des médias. *Informations sociales*, n° 127(7), 12. <https://doi.org/10.3917/inso.127.0012>
- Sallée, N. (2009). Une clinique de l'ordre : Examen des controverses autour de l'ordonnance du 2 février 1945. *Vacarme*, 49(4), 25. <https://doi.org/10.3917/vaca.049.0025>
- Sallée, N. (2010). Les éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse à l'épreuve de l'évolution du traitement pénal des jeunes délinquants. *Champ pénal*, Vol. VII. <https://doi.org/10.4000/champpenal.7756>
- Sallée, N. (2012). *Des éducateurs placés sous main de justice : Les éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse entre droit pénal et savoirs sur l'homme* [Université Paris Ouest Nanterre]. <https://bdr.parisnanterre.fr/theses/internet/2012PA100136.pdf>
- Sallée, N. (2014a). Les mineurs délinquants sous éducation contrainte : Responsabilisation, discipline et retour de l'utopie républicaine dans la justice française des mineurs. *Déviance et Société*, Vol. 38(1), 77-101. <https://doi.org/10.3917/ds.381.0077>
- Sallée, N. (2014b). Si loin, si proches de la prison : Les centres éducatifs fermés pour jeunes délinquants. *Revue française de pédagogie*, 189, 67-76. <https://doi.org/10.4000/rfp.4615>
- Sallée, N. (2015). Des éducateurs dans l'État : Logiques syndicales et identité professionnelle à la Protection judiciaire de la jeunesse. *Terrains & travaux*, N° 25(2), 75-94. <https://doi.org/10.3917/tt.025.0075>
- Sallée, N. (2020). Vingt-cinq ans de politiques publiques du traitement pénal de la jeunesse : Glissement paradigmatique et dissémination d'une logique de contrôle mondialisée. *Agora débats/jeunesses*, N° 86(3), 97-110. <https://doi.org/10.3917/agora.086.0097>

- Sallée, N. (2021). Discipline in New Clothes : The Controversial Use of Punishments in A Montreal Rehabilitation Centre for Young Offenders. *The British Journal of Criminology*, azab098. <https://doi.org/10.1093/bjc/azab098>
- Sampson, R. J., & Laub, J. H. (1992). Crime and Deviance in the Life Course. *Annual Review of Sociology*, 18(1), 63-84. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.18.080192.000431>
- Sanchez, C. (1995). 2—L’observation au Centre d’observation de Savigny-sur-Orge. Dans *Sous les regards de Caïn. L’impossible observation des mineurs délinquants (1945—1972)* (p. 75-131). ERES. <https://www.cairn.info/sous-les-regards-de-cain--9782865863594-page-75.htm>
- Sasso, L., Delogu, B., Carrozzino, R., Aleo, G., & Bagnasco, A. (2018). Ethical issues of prison nursing : A qualitative study in Northern Italy. *Nursing Ethics*, 25(3), 393-409. Academic Search Premier. <http://search.ebscohost.com.distant.bu.univ-rennes2.fr/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=129411257&lang=fr&site=ehost-live&scope=site>
- Schoon, I., & Bynner, J. (2003). Risk and Resilience in the Life Course : Implications for Interventions and Social Policies. *Journal of Youth Studies*, 6(1), 21-31. <https://doi.org/10.1080/1367626032000068145>
- Sénat. (2020). *Commission des lois du 13 janvier 2020. Nouveau code de la justice pénale des mineurs—Audition de Mme Madeleine Héraud-Mathieu, directrice de la protection judiciaire de la jeunesse*. <https://www.senat.fr/compte-rendu-commissions/20200113/lois.html>
- Shabangu, S. B., & Koen, V. (2021). Correctional officers’ perceptions of resilience of at-risk youth in a correctional centre in Eswatini. *Journal of Psychology in Africa*, 31(3), 310-318. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1080/14330237.2021.1927339>
- Shannon, S. K. S., & Abrams, L. S. (2007). Juvenile Offenders as Fathers : Perceptions of Fatherhood, Crime, and Becoming an Adult. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 88(2), 183-191. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.3616>
- Shelton, D. (2004). Experiences of Detained Young Offenders in Need of Mental Health Care. *Journal of Nursing Scholarship*, 36(2), 129-133. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2004.04025.x>
- Shulman, E. P., & Cauffman, E. (2011). Coping While Incarcerated : A Study of Male Juvenile Offenders. *Journal of Research on Adolescence*, 21(4), 818-826. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00740.x>
- Sibisi, M., & Warri, A. (2020). Challenges experienced by probation officers working with children in conflict with the law in the Johannesburg Metro Region (South Africa). *Children and Youth Services Review*, 113. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104949>

- Simmons-Horton, S. Y. (2021). "A Bad Combination" : Lived Experiences of Youth Involved in the Foster Care and Juvenile Justice Systems. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 38(6), 583-597. <https://doi.org/10.1007/s10560-020-00693-1>
- Simpson, D. D., & Joe, G. W. (1993). Motivation as a predictor of early dropout from drug abuse treatment. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 30(2), 357-368. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.30.2.357>
- Sinoir, G. (1954). *La psychologie et les méthodes actuelles de l'éducation surveillée*. 7(12), 760-761. https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1954_num_7_12_6411
- Sinoir, G. (2012). Le baccalauréat est-il nécessaire aux éducateurs ? *Les Cahiers Dynamiques, Hors-série(HS)*, 25. <https://doi.org/10.3917/lcd.hs01.0025>
- Sliva, S. M., & Plassmeyer, M. (2021). Effects of restorative justice pre-file diversion legislation on juvenile filing rates : An interrupted time-series analysis. *Criminology & Public Policy*, 20(1), 19-40. <https://doi.org/10.1111/1745-9133.12518>
- Smith, J., Flowers, P., & Larkin, M. (2021). *Interpretative phenomenological analysis : Theory, method and research* (2^e éd.). SAGE Publications.
- Solell, P., & Smith, K. (2019). If we truly cared' : Understanding barriers to person-centred nursing in correctional facilities. *International Practice Development Journal*, 9(2), 1-16. Academic Search Premier. <https://doi.org/10.1111/jgs.15624>
- Spencer, D., & Ricciardelli, R. (2017). 'They're a very sick group of individuals' : Correctional officers, emotions, and sex offenders. *Theoretical Criminology*, 21(3), 380-394. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1177/1362480616647590>
- Spiess, G. J., & Johnson, E. H. (1980). Role Conflict and Role Ambiguity in Probation : Structural Sources and Consequences in West Germany. *International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice*, 4(2), 179-189. <https://doi.org/10.1080/01924036.1980.9688704>
- Spire, A. (2012). Grand angle : Du nouveau chez les bureaucrates. *Gouvernement et action publique*, 2(2), 167. <https://doi.org/10.3917/gap.122.0167>
- Steinberg, L. (2004). Risk Taking in Adolescence : What Changes, and Why? *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021(1), 51-58. <https://doi.org/10.1196/annals.1308.005>
- Suthers, A. (2011). What do « they » think ? Young offenders' views of youth offender panels : A case study in one youth offending team. *British Journal of Community Justice*.
- Sweeney, F., Clabour, J., & Oliver, A. (2018). Prison officers' experiences of working with adult male offenders who engage in suicide-related behaviour. *Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 29(3), 467-482. Academic Search Premier. <http://search.ebscohost.com.distant.bu.univ->

rennes2.fr/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=128584361&lang=fr&site=ehost-live&scope=site

- Terlier, J., & Untermaier, C. (2023). *Rapport d'information sur l'évaluation de la mise en œuvre du code de la justice pénale des mineurs* (1000). Assemblée Nationale.
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR) : Checklist and Explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Troendlé, C., & Amiel, M. (2018). *Une adolescence entre les murs : L'enfermement, dans les limites de l'éducatif, du thérapeutique et du répressif*. (n° 726 (2017-2018), tome I). <https://www.senat.fr/rap/r17-726-1/r17-726-11.pdf>
- Trotter, C. (2015). *Working with Involuntary Clients* (0 éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315880587>
- Turbelin, D. (1999). *La justice a-t-elle besoin d'éducateurs ?* ERES. <https://doi.org/10.3917/eres.turbe.1999.01>
- Umamaheswar, J. (2013). Bringing Hope and Change : A Study of Youth Probation Officers in Toronto. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 57(9), 1158-1182. <https://doi.org/10.1177/0306624X12445986>
- Vasileiou, K., Barnett, J., Thorpe, S., & Young, T. (2018). Characterising and justifying sample size sufficiency in interview-based studies : Systematic analysis of qualitative health research over a 15-year period. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1), 148. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0594-7>
- Villeneuve, M.-P., F.-Dufour, I., & Farrall, S. (2020). Désistement assisté en contexte formel : Une étude de la portée. *Criminologie*, 53(1), 41-71. <https://doi.org/10.7202/1070501ar>
- Wagner, E. F., Myers, M. G., & McIninch, J. L. (1999). Stress-coping and temptation-coping as predictors of adolescent substance use. *Addictive Behaviors*, 24(6), 769-779. [https://doi.org/10.1016/S0306-4603\(99\)00058-1](https://doi.org/10.1016/S0306-4603(99)00058-1)
- Ward, T., Mann, R. E., & Gannon, T. A. (2007). The good lives model of offender rehabilitation : Clinical implications. *Aggression and Violent Behavior*, 12(1), 87-107. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2006.03.004>
- Ward, T., & Maruna, S. (2007). *Rehabilitation* (0 éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203962176>
- Ward, T., & Stewart, C. A. (2003a). Criminogenic needs and human needs : A theoretical model. *Psychology, Crime & Law*, 9(2), 125-143. <https://doi.org/10.1080/1068316031000116247>

- Ward, T., & Stewart, C. A. (2003b). The treatment of sex offenders : Risk management and good lives. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(4), 353-360. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.34.4.353>
- Warmingham, A. M. (2018). *Roles and services of probation officers among rural female juvenile offenders* (2017-33537-235; Numéros 10-A(E)) [ProQuest Information & Learning]. APA PsycInfo. <http://search.ebscohost.com.distant.bu.univ-rennes2.fr/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2017-33537-235&lang=fr&site=ehost-live&scope=site>
- Warr, M. (1998). LIFE-COURSE TRANSITIONS AND DESISTANCE FROM CRIME*. *Criminology*, 36(2), 183-216. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1998.tb01246.x>
- Weiner, B. (1972). Attribution Theory, Achievement Motivation, and the Educational Process. *Review of Educational Research*, 42(2), 203-215. <https://doi.org/10.3102/00346543042002203>
- Weinrath, M., Tess, C., & Willows, E. (2021). Prison Misconduct and the Use of Alternative Resolutions by Correctional Officers in Therapeutic Communities and Other Custody Units. *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 306624X211049196. MEDLINE. <https://doi.org/10.1177/0306624X211049196>
- Weisburd, D., Farrington, D. P., Gill, C., & With Mimi Ajzenstadt, Trevor Bennett, Kate Bowers, Michael S. Caudy, Katy Holloway, Shane Johnson, Friedrich Lösel, Jacqueline Mallender, Amanda Perry, Liansheng Larry Tang, Faye Taxman, Cody Telep, Rory Tierney, Maria M. Ttofi, Carolyn Watson, David B. Wilson, and Alese Wooditch. (2017). What Works in Crime Prevention and Rehabilitation : An Assessment of Systematic Reviews. *Criminology & Public Policy*, 16(2), 415-449. <https://doi.org/10.1111/1745-9133.12298>
- Whittle, N., Macdonald, W., & Bailey, S. (2012). A Study of Young Offenders' Perceptions of Health and Health Care Services in Custody and in the Community. *Journal of Correctional Health Care*, 107834581143611. <https://doi.org/10.1177/1078345811436110>
- Wilkinson, S. (1998). Focus group methodology : A review. *International Journal of Social Research Methodology*, 1(3), 181-203. <https://doi.org/10.1080/13645579.1998.10846874>
- Williams, D., Collingwood, L., Coles, J., & Schmeer, S. (2015). Evaluating a rugby sport intervention programme for young offenders. *Journal of Criminal Psychology*, 5(1), 51-64. <https://doi.org/10.1108/JCP-05-2014-0008>
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology : Adventures in theory and method* (2nd ed). McGraw Hill/Open University Press.
- Willig, C. (2017). *The Sage handbook of qualitative research in psychology, 2e* (2nd edition). SAGE Inc.

- Willoughby, A., & Nellis, M. (2016). "You Cannot Really Hide" : Experiences of Probation Officers and Young Offenders with GPS Tracking in Winnipeg, Canada. *Journal of Technology in Human Services, 34*(1), 63-81. <https://doi.org/10.1080/15228835.2016.1139919>
- Wills, T. A., & Hirky, A. E. (1996). Coping and substance abuse : A theoretical model and review of the evidence. Dans *Handbook of coping : Theory, research, applications*. (p. 279-302). John Wiley & Sons.
- Youf, D. (2006). Éduquer et punir : L'évolution de la justice pénale des enfants. *Esprit, Octobre*(10), 156. <https://doi.org/10.3917/espri.0610.0156>
- Youf, D. (2008). Éducation, clinique et sanction pénale dans la prise en charge des mineurs délinquants. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence, 72*(2), 83. <https://doi.org/10.3917/lett.072.0083>
- Youf, D. (2009a). Chapitre 1. Les principes de l'ordonnance de 1945. Dans *Juger et éduquer les mineurs délinquants* (p. 7-39). Dunod; Cairn.info. <https://www.cairn.info/juger-et-eduquer-les-mineurs-delinquants--9782100521319-p-7.htm>
- Youf, D. (2009b). Chapitre 2. Des principes à leur mise en application. Dans *Juger et éduquer les mineurs délinquants* (p. 41-61). Dunod; Cairn.info. <https://www.cairn.info/juger-et-eduquer-les-mineurs-delinquants--9782100521319-p-41.htm>
- Youf, D. (2009c). Éduquer au pénal. *Les Cahiers Dynamiques, 45*(3), 16. <https://doi.org/10.3917/lcd.045.0016>
- Youf, D. (2011a). *Protection de l'enfance et droits de l'enfant. 415*(12), 617-627. <https://doi.org/10.3917/etu.4156.0617>
- Youf, D. (2011b). Quelle justice pour les mineurs ? *Esprit, Janvier*(1), 30-48. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/espri.1101.0030>
- Young, S., Chesney, S., Sperlinger, D., Misch, P., & Collins, P. (2009). A qualitative study exploring the life-course experiences of young offenders with symptoms and signs of ADHD who were detained in a residential care setting. *Criminal Behaviour and Mental Health, 19*(1), 54-63. <https://doi.org/10.1002/cbm.721>
- Yvrel, É. (2007). *Les enfants de l'ombre : La vie quotidienne des jeunes détenus au xxe siècle en France métropolitaine*. Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.6030>
- Yvrel, J.-J. (2006). Brève histoire de l'hébergement des mineurs de justice. *Les Cahiers Dynamiques, 37*(1), 24. <https://doi.org/10.3917/lcd.037.0024>
- Yvrel, J.-J. (2011). Présentation du dossier. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière », 13*, 15-23. <https://doi.org/10.4000/rhei.3228>
- Yvrel, J.-J. (2012). Le discernement : Construction et usage d'une catégorie juridique en droit pénal des mineurs. Etude historique. *Recherches familiales, n° 9*(1), 153. <https://doi.org/10.3917/rf.009.0153>

- Yvorel, J.-J. (2019). Justice des mineurs et « traitement sanitaire de la question sociale » : Une vieille histoire ? : Commentaire. *Sciences sociales et santé*, 37(2), 31. <https://doi.org/10.3917/sss.372.0031>
- Yvorel, J.-J. (2020). « Jeunes délinquants, vieux débats », regards historiques sur la délinquance juvénile. Dans R. Clarimon, *Quand l'ado nous questionne* (p. 15). Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.pep66.2020.01.0015>
- Yvorel, J.-J. (2022). L'enfermement des « mineurs de justice » (1830-1939). *Parlement[s], Revue d'histoire politique*, 36(2), 81-97. Cairn.info. <https://www.cairn.info/revue-parlements-2022-2-page-81.htm>
- Zoetl, P. A. (2017). Minor narratives : Extrajudicial punishment of youth offenders by police officers in Portugal. *International Journal of Law, Crime and Justice*, 48, 27-39. <https://doi.org/10.1016/j.ijlcrj.2016.10.002>
- Zribi, G. (2021). Chapitre 1. De la désinstitutionalisation vers l'inclusion. Dans *Inclusion et handicap mental et psychique* (p. 7-26). Presses de l'EHESP; Cairn.info. <https://www.cairn.info/inclusion-et-handicap-mental-et-psychiqu--9782810908318-p-7.htm>
- Zuchowski, I., Braidwood, L., d'Emden, C., Gair, S., Heyeres, M., Nicholls, L., Savuro, N., & O'Reilly, S. (2020). The Voices of "At Risk" Young People About Services They Received : A Systematic Literature Review. *Australian Social Work*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2020.1776742>

Annexes

Annexe 1. Caractéristiques des études incluses dans la ScR.

Citation	Pays	Méthode/Participants	Objectifs	Contexte	Public-cible	Théorie(s)
Aranda- Hughes et al. (2021)	E.-U.	Entretiens et focus groupes auprès de 15 personnels pénitentiaires (administrateurs <i>n</i> = 2, officiers correctionnels <i>n</i> = 8, personnels de soins <i>n</i> = 5)	Explorer comment les professionnels perçoivent l'expérience des femmes incarcérées placées en isolement prolongé	Prison d'Etat haute-sécurité, unité d'isolement	Femmes détenues	N/A
Barry et al. (2020)	E.-U.	Focus groupes avec 10 femmes personnels de soins	Identifier les besoins des détenues âgées	Prison d'Etat	Femmes détenues âgées de 50 ans et plus	N/A
Bickle (2022)*	Canada	Méthodologie mixte auprès de 27 personnels correctionnels	Décrire la manière dont les professionnels perçoivent leurs rôles auprès des mineurs auteurs d'infraction, notamment dans le cadre des interactions qu'ils ont avec eux	Probation et détention pour mineurs	Mineurs auteurs	N/A
Brown et Völlm (2013)	R.-U.	Focus groupes avec 19 personnels de probation	Décrire l'expérience des professionnels qui	Probation et détention	Auteurs d'infractions avec	N/A

			interviennent auprès d'auteurs présentant un trouble de santé mentale		trouble de santé mentale	
Dako-Gyeke et al. (2022)	Ghana	Analyse thématique d'entretiens avec 8 personnels pénitentiaires (hommes, $n = 6$; femmes, $n = 2$)	Explorer les expériences des détenus et des personnels concernant les raisons qui sous-tendent les comportements délinquants ; identifier les bénéfices éventuels que les détenus retirent de la détention	Détention pour mineurs	Mineurs détenus	N/A
Elliot et al. (2018)	R.-U.	Analyse thématique d'entretiens auprès de 12 personnels de probation	Explorer les expériences de travail des personnels de probation dans leurs relations avec les AICS	Services pénitentiaires et de probation	Détenus et probationnaires AICS	
Ellis et Curtis (2021)	R.-U.	Etude ethnographique auprès de 30 personnels éducatifs d'un centre résidentiel	Explorer les attitudes et les expériences des personnels à propos des relations qu'ils entretiennent avec les mineurs placés	Milieu résidentiel pour mineurs	Mineures auteures (filles)	

Galardi et Sattersten (2018)	E.-U.	Analyse thématique d'entretiens avec 58 personnels correctionnels pour mineurs (hommes, $n = 41$; femmes, $n = 17$)	Examiner les points de vue des professionnels à propos des mineurs en fonction de leur genre	Détention et foyers pour mineurs	Mineurs détenus/placés (mixte)
Grady et al. (2021)	E.-U.	Méthodologie mixte auprès de 38 personnels pénitentiaires et de soins	Identifier les besoins des détenus	Services pénitentiaires	Détenus et probationnaires
Haqanee et al. (2015)	Canada	Analyse thématique d'entretiens auprès de 29 personnels de probation (hommes = 21% ; femmes = 79%)	Analyser comment les professionnels sélectionnent et hiérarchisent les besoins des jeunes et comment ils abordent les attitudes pro-criminelles en contexte d'intervention	Probation	Mineurs auteurs (mixte)
Lockett (2020)*	E.-U.	Analyse phénoménologique d'entretiens auprès de 4 personnels correctionnels	Décrire l'expérience vécue des professionnels afro-américains dans le nord-ouest du Pacifique	Probation	Mineurs auteurs (mixte)
Martz (2022)*	E.-U.	Analyse thématique d'entretiens auprès de 10 personnels de probation	Comprendre comment les professionnels décrivent les stratégies de supervision	Probation	Auteurs d'infractions à

			utilisées lorsqu'ils travaillent avec des délinquants à faible risque de récidive		faible risque de récidive	
Marzano et al. (2015)	R.-U.	Analyse thématique d'entretiens auprès de personnels pénitentiaires ($n = 15$) et de soins ($n = 15$) (femmes, $n = 11$; hommes, $n = 19$)	Décrire les expériences des professionnels travaillant avec des détenus adultes de sexe masculin qui s'automutilent de manière répétée, sans intention suicidaire apparente	Prison locale	Détenus avec comportements d'automutilation	
Nelson (2021)*	E.-U.	Analyse thématique d'entretiens auprès de 4 personnels de probation pour mineurs (hommes, $n = 2$; femmes, $n = 2$)	Examiner les perceptions et les attitudes des professionnels à l'égard des mineurs AICS en fonction de leurs origines ethniques	Probation	Mineurs AICS	Théorie de l'attribution
Pasko et Lopez (2018)	E.-U.	Analyse par <i>grounded theory</i> d'entretiens auprès de 62 intervenants du système de justice des mineurs (psychologues, $n = 11$; travailleurs sociaux, $n = 20$,	Examiner les perceptions à propos des mineurs auteurs d'origine latino	Services liés à la justice des mineurs	Mineurs auteurs (mixte)	

		personnels de probation, $n = 19$; juges, $n = 5$; autres, $n = 2$) (hommes, $n = 5$; femmes, $n = 57$)				
Ricciardelli et al. (2019)	Canada	Analyse par <i>grounded theory</i> d'entretiens auprès de 24 personnels pénitentiaires (hommes, $n = 12$; femmes, $n = 12$)	Décrire les expériences des professionnels qui ont travaillé pendant la période de changement de la législation entre la YOA et la YCJA	Détention	Mineurs détenus	
Ricciardelli et Gazso (2013)	Canada	Analyse thématique d'entretiens auprès de 100 personnels correctionnels	Identifier comment les professionnels perçoivent l'environnement carcéral et quels types de menaces ils vivent au travail	Prisons provinciales	Détenus hommes en unités de sécurité maximale	Conflit de rôles (Toch & Klofas, 1982)
Robinson et al. (2014)	R.-U.	Méthodologie mixte auprès de 47 personnels pénitentiaires et de probation	Décrire ce qui, selon les professionnels, définit une supervision de "qualité" dans un contexte de supervision individuelle d'auteurs probationnaires	Probation	Auteurs d'infraction	

Roulston et al. (2021)	N/A	ScR de 21 études	Décrire les expériences du personnel et des proches lors d'un décès en prison	Détention	Détenus	
Sasso et al. (2018)	Italie	Méthodologie mixte auprès de 31 personnels de soins (i.e., infirmiers)	Analyser comment les infirmiers correctionnels décrivent leur expérience de travail en prison	Détention	Détenus (mixte)	
Sabbe et al. (2021)	N/A	Revue systématique de 46 études	Comprendre comment les professionnels articulent leur rôle de représentant de l'Etat et leur rôle de citoyen	Services pénitentiaires et de probation	Auteurs d'infraction	<i>Street-level bureaucracy</i> (Lipsky, 1980, 2010)
Shabangu et Koen (2021)	Eswatini	Analyse thématique d'un groupe de discussion auprès de 15 personnels pénitentiaires (femmes = 40%)	Décrire les perceptions des professionnels à propos de la résilience des adolescents à risque	Détention pour mineurs	Mineurs auteurs	
Sibisi et Warria (2020)	Afrique du Sud	Analyse narrative d'entretiens auprès de 14 personnels de probation (hommes, $n = 5$; femmes, $n = 9$)	Décrire comment les professionnels vivent leur travail auprès des mineurs auteurs d'infraction	Probation	Mineurs auteurs	
Solell et Smith (2019)	E.-U.	Analyse par comparaison constante de questions ouvertes	Identifier quels types de soins sont donnés aux	Détention	Détenus	

		écrites auprès de 78 personnels de soins	personnes incarcérées et quelles stratégies infirmières sont utilisées pour fournir les meilleurs soins possibles			
Spencer et Ricciardelli (2017)	Canada	Analyse herméneutique interprétative d'entretiens semi-structurés auprès de 100 professionnels pénitentiaires (hommes, $n = 60$, femmes, $n = 40$)	Examiner les liens entre l'interprétation des significations liées aux infractions sexuelles et la construction d'une des AICS en tant qu'objets de peur et de dégoût	Détention	Détenus AICS (mixte)	Ahmed (2004)
Sweeney et al. (2018)	R.-U.	Analyse thématique d'entretiens auprès de 9 personnels pénitentiaires	Décrire le vécu des professionnels pendant et après un incident lié au suicide d'un détenu ; déterminer les stratégies d'adaptation mobilisées ; explorer les effets sur les comportements des professionnels	Détention	Détenus avec comportements suicidaires	

Unamehswar (2013)	Canada	Analyse inductive d'entretiens auprès de 20 personnels de probation (hommes, $n = 8$, femmes, $n = 12$)	Examiner les attitudes des professionnels envers les mineurs ; identifier comment ces attitudes se reflètent dans les stratégies utilisées pour atteindre les objectifs professionnels	Probation	Mineurs auteurs	Travail auprès de personnes « non - volontaires » (Trotter, 2006) Paradigme de la désistance (McNeill, 2006)
Warmingham (2018)*	E.-U.	Etude de cas par entretiens auprès de 3 personnels de probation	Décrire le rôle de supervision des professionnels en milieu rural ; identifier comment les professionnels décident des services les plus appropriés à utiliser pendant la supervision en prenant en considération le genre des auteures	Probation en milieu rural	Mineures auteures (femmes)	Théorie de criminologie féministe (Chesney-Lind, 1988)
Weinrath et al. (2021)	Canada	Méthodologie mixte auprès de 14 personnels pénitentiaires	Evaluer les interactions entre les détenus et les professionnels et la contribution de ces	Unité thérapeutique, centre	Détenus	

relations à l'application de pénitencier
résolutions alternatives au provincial
conflit

Note. « E.-U. » = Etats-Unis ; « R.-U » = Royaume-Uni ; « AICS » = Auteur(s) d'infraction à caractère sexuel ; « YOA » = Young Offenders Act (1984) ; « YCJA » = Youth Criminal Justice Act (2002).

Annexe 2. Caractéristiques des études incluses dans la revue systématique de la littérature.

Citation	Qualité	Pays	Méthodologie	Données/Participants	Objectif de l'étude	Limites
Abrams (2006)	++	E.-U.	Analyse qualitative inductive d'entretiens semi-structurés, suivant les lignes directrices de Miles & Huberman (1984).	27 entretiens avec 10 auteurs d'infraction de sexe masculin (âgés de 15 à 17 ans).	Examiner les défis auxquels les jeunes auteurs d'infraction de sexe masculin s'attendent et auxquels ils font face lorsqu'ils quittent les établissements correctionnels et réintègrent la communauté.	L'étude n'a porté que sur une période relativement courte pendant la transition vers la communauté.
Abrams (2012)	++	E.-U.	Analyse ethnographique du contenu d'entretiens semi-directifs.	Entretiens qualitatifs avec 20 hommes incarcérés (âgés de 15 à 17 ans).	Comprendre comment les mineurs auteurs d'infraction de sexe masculin se préparent, cognitivement et pratiquement, à quitter les établissements correctionnels pour mineurs et comment la motivation à changer façonne leurs objectifs futurs.	Pas d'entretiens de suivi pour donner une meilleure compréhension du processus de sortie.
Apena (2007)	+	R-U	Analyse thématique d'entretiens semi-directifs.	Entretiens qualitatifs avec 8 participants masculins (âgés de 15 à 17 ans) qui avaient été placés sous ordonnance	Comprendre comment les stéréotypes raciaux et l'idéologie influent sur les attitudes et les	Aucune information sur les étapes analytiques. Aucune information sur le statut du chercheur

				communautaire au cours des 12 derniers mois.	comportements criminels mineurs auteurs d'infraction noirs de sexe masculin.	qui a mené les entretiens ou sur l'environnement dans lequel ils se sont déroulés.
Arendt (2011)	+	E.-U.	Analyse narrative d'entretiens et analyse ethnographique des photographies prises par les participants.	Entretiens qualitatifs et séances de photographie avec 6 participants masculins incarcérés.	Décrire les récits subjectifs des mineurs incarcérés.	Données démographiques et méthode d'échantillonnage non déclarées. Aucune discussion des limites.
Ashkar et Kenny (2008)	++	Australie	Analyse descriptive phénoménologique d'entretiens semi-directifs.	Entretiens qualitatifs avec 16 participants masculins (âgés de 16 à 19 ans).	Examiner les expériences subjectives, affectives et cognitives de l'incarcération des jeunes contrevenants. Comprendre les effets de l'incarcération sur la dissuasion et la réhabilitation. Analyser les aspects du milieu carcéral qui peuvent influencer les comportements	Aucune discussion des limites.

Ashkar et Kenny (2009)	++	Australie	Analyse descriptive phénoménologique d'entretiens semi-directifs.	Entretiens qualitatifs avec 16 participants masculins (âgés de 16 à 19 ans).	et les intentions de récidive des jeunes contrevenants. Déterminer quels facteurs du cadre scolaire et du mésosystème famille-école favorisent les comportements infractionnels.	L'échantillon ne contenait que des auteurs de faits sévères.
Azad et al. (2018)	++	Suède	Recherche qualitative consensuelle utilisant des entretiens semi-structurés.	Entretiens qualitatifs avec 6 participantes (âgées de 15 à 21 ans) participant à un programme de service à la jeunesse.	Examiner les perceptions des jeunes auteures d'infraction de sexe féminin quant à l'incidence des relations avec les pairs sur la perpétration ou l'évitement de comportements infractionnels.	N/A.
Bengtsson (2016)	++	Danemark	Études de cas ethnographiques utilisant des entretiens qualitatifs et des observations.	Études de cas ethnographiques d'un jeune homme (âgé de 16 ans) et d'une jeune femme (âgé de 17 ans).	Analyser les composantes de l'environnement hypermasculin qui domine les établissements pour mineurs auteurs d'infraction.	Peu de discussions des limites.

Cope (2003)	+	R.-U.	Analyse qualitative d'entretiens non structurées.	Entretiens qualitatifs avec 30 hommes condamnés pour des infractions graves (âgés de 16 à 21 ans).	Examiner la relation entre le temps passé à l'extérieur et à l'intérieur de la prison et la consommation de drogues. Comprendre comment la consommation de drogues aide les détenus à faire face à leurs longues peines.	L'échantillon ne comprenait que des détenus purgeant de longues peines. Méthode d'analyse des données non rapportée. Aucune discussion des limites.
De Ganck et Vanheule (2015)	++	Belgique	Analyse thématique d'entretiens thérapeutiques.	Entretiens thérapeutiques avec 16 hommes (âge moyen = 15.3 ans) ayant obtenu des scores élevés sur la liste de contrôle de la psychopathie : version jeunesse (Forth et al., 2003).	Examiner comment les mineurs auteurs d'infraction ayant des traits psychopathiques vivent des relations interpersonnelles et comment la dynamique intersubjective est reproduite dans des contextes thérapeutiques.	Un seul instrument utilisé pour évaluer le fonctionnement social et psychologique des participants.
Deuchar (2012)	++	R.-U.	Analyse comparative constante d'entretiens semi-directifs.	Entretiens avec 20 hommes (âgés de 16 à 21 ans) qui étaient ou avaient été sous surveillance électronique au	Analyser les impacts des couvre-feux et de la surveillance électronique sur la pression sociale et le soutien subis par les jeunes	Échantillon entièrement masculin.

				cours des 2 années précédentes.	hommes et leurs familles et sur leur capital social.	
Douglas et Plugge (2008)	++	R.-U.	Analyse par <i>grounded theory</i> d'entretiens semi-structurés et de focus groupes.	Entretiens qualitatifs avec 16 femmes et focus groupes impliquant 11 femmes.	Examiner les besoins de santé des jeunes femmes incarcérées afin d'informer les prestataires de soins de santé. Considérer les points de vue des femmes détenues et des professionnels qui travaillent auprès d'elles.	Aucune discussion des limites.
Feinstein (2015)	++	E.-U.	<i>Grounded theory</i> et analyses comparatives constantes d'entretiens semi-directifs.	Entretiens qualitatifs avec 30 participants de sexe masculin (âgés de 11 à 19 ans) dans un établissement correctionnel privé.	Examiner les liens entre le système de justice des mineurs et le développement d'étiquettes et d'identités criminelles pour les jeunes. Examiner les différences raciales en ce qui concerne ces liens.	Aucune discussion des limites.
Ginner-Hau et Azad (2020)	++	Suède	Étude qualitative consensuelle utilisant des entretiens semi-directifs.	Entretiens qualitatifs avec 9 participantes (âgées de 15 à 21 ans) participant à un	Explorer les énoncés liés à la famille dans les récits de délinquance des adolescentes du point de vue du	Peu de citations rapportées pour illustrer les thèmes.

				programme de service à la jeunesse.	développement. Analyser comment les adolescentes auteurs d'infraction décrivent leur famille et leur comportement infractionnel.	
Haigh (2009)	+	Australie	Analyse phénoménologique d'entretiens semi-directifs.	Entretiens qualitatifs avec 8 participantes et 17 participants masculins (âgés de 14 à 24 ans) ayant divers antécédents criminels.	Comprendre comment les jeunes négocient les transitions vers une sortie de la délinquance.	Aucune discussion des limites.
Halsey (2006)	++	Australie	Analyse biographique interprétative d'entretiens qualitatifs.	Entretiens qualitatifs avec 20 participants masculins (âgés de 15 à 18 ans).	Enquêter sur les expériences subjectives de la libération conditionnelle et comprendre les raisons de la réincarcération chez les jeunes auteurs d'infraction de sexe masculin.	Aucune discussion des limites.
Hartwell et al. (2010)	+	E.-U.	Analyse qualitative d'entretiens semi-structurés suivant les sujets abordés dans le guide d'entretien.	Entretiens qualitatifs avec 35 participants masculins (âgés de 14 à 20 ans).	Examiner les facteurs liés aux expériences de réintégration dans la communauté et à la récurrence après la libération des jeunes qui sont placés dans	Participants choisis en grande partie par le personnel du programme.

Heath et Priest (2016)	++	R.-U.	Analyse thématique inductive d'entretiens semi-structurés.	Entretiens qualitatifs avec 2 participants masculins et 2 participants féminins (âgés de 14 à 17 ans).	des programmes de traitement de justice pour mineurs en établissement pendant au moins 6 mois. Déterminer comment les jeunes auteurs d'infraction donnent un sens aux expériences de vie telles que les périodes de transition et d'instabilité et comment cela influe sur les comportements d'adaptation.	N/A.
Horstkötter et al. (2012)	++	Pays-Bas	Analyse comparative constante inductive d'entretiens semi-structurés.	Entretiens qualitatifs avec 13 participants de sexe masculin (âgés de 15 à 24 ans) dans un établissement de justice pour mineurs.	Analyser les points de vue et les attitudes des jeunes auteurs d'infraction sur les implications des résultats de la recherche génomique et neurobiologique pour la prévention et le traitement des comportements antisociaux.	Échantillon entièrement masculin.

Horstkötter et al. (2014)	++	Pays-Bas	Analyse qualitative des entrevues semi-structurées.	Entretiens qualitatifs avec 13 participants de sexe masculin reconnus coupables de crimes graves et qui sont placés dans des établissements de justice pour mineurs.	Examiner les perceptions des jeunes ayant un comportement antisocial sur les questions bioéthiques relatives à l'étiologie et au traitement des comportements antisociaux aux Pays-Bas.	Caractéristiques de l'échantillon mal rapportées. Échantillon entièrement masculin.
Jack et al. (2015)	+	R.-U.	Analyse thématique d'entretiens semi-directifs.	Entretiens qualitatifs avec 14 (âgés de 14 à 17 ans).	Examiner les expériences des jeunes en matière d'interventions en santé mentale par les services de santé mentale pour enfants et adolescents avant et pendant leur séjour dans les établissements pour mineurs auteurs d'infraction.	Sexe des participants non rapporté.
Jackson-Roe et al. (2015)	++	R.-U.	Analyse phénoménologique interprétative d'entretiens semi-directifs.	Entretiens qualitatifs avec 1 femme et 8 hommes (âgés de 15 à 17 ans).	Déterminer comment et pourquoi les jeunes commencent et continuent de consommer de l'alcool et explorer les associations	Aucune discussion des limites.

					possibles entre la consommation d'alcool et le comportement infractionnel. Évaluer les expériences des jeunes face à ces deux phénomènes.	
King et al. (2014)	++	R.-U.	Analyse phénoménologique interprétative d'entretiens semi-directifs.	Entretiens qualitatifs avec 6 participants de sexe masculin (âgés de 13 à 18 ans).	Explorer les perceptions de la recherche de soutien chez les jeunes qui participent à un comité de mineurs auteurs d'infraction.	Difficultés possibles dans les compétences langagières des participants.
Leonardi et al. (2017)	++	R.-U.	Analyse thématique d'entretiens semi-directifs.	Données provenant de 66 entretiens qualitatifs avec des participants de sexe masculin (âgés de 16 à 21 ans) et de 23 notes écrites.	Examiner les processus sous-jacents à la participation au programme de médiation et recueillir les opinions des participants à propos du programme.	Biais positif possible dans les évaluations des participants en raison de leur familiarité avec le chercheur.
Lount et al. (2018)	++	Nouvelle-Zélande	Analyse thématique d'entretiens semi-directifs.	Entretiens qualitatifs avec 6 participants de sexe masculin (âgés de 16 ans).	Identifier les facteurs qui entravent ou facilitent la compréhension des procédures judiciaires par les mineurs auteurs d'infraction.	Echantillon exclusivement masculin. Les compétences langagières et de compréhension des

Madden-Derdich et al. (2002)	++	E.-U.	Analyse par réduction des données d'entretiens qualitatifs.	Entretiens qualitatifs avec 61 participants de sexe masculin (âgés de 13 à 18 ans).	Examiner les problèmes que les parents et mineurs auteurs d'infraction identifient pour leur famille. Identifier les facteurs contextuels (familiaux et communautaires) qui, selon les parents et les jeunes, contribuent à leurs problèmes ou nuisent à leur capacité à résoudre ces problèmes.	participants ne sont pas évalués. Échantillon entièrement masculin.
Naidoo et Sewpaul (2014)	+	Afrique du Sud	Analyse qualitative d'entretiens.	Entretiens qualitatifs avec 25 participants de sexe masculin (âgés de 13 à 18 ans).	Examiner l'impact de la situation familiale et de l'environnement général des mineurs AICS sur leur comportement criminel.	Méthode d'analyse des données non rapportée. Aucune discussion des limites.
Newbury et Dingwall (2013)	+	R.-U.	Analyse qualitative basée sur les données d'entretiens et les observations.	Entretiens qualitatifs avec 41 participants : 12 femmes (15-17 ans) et 29 hommes (11-17 ans).	Examiner les perceptions des mineurs auteurs d'infraction de sexe féminin quant à l'incidence de la consommation d'alcool sur	Méthodes d'échantillonnage et d'analyse des données non rapportées.

					leur comportement et sur la corrélation entre les états d'ébriété et la délinquance.	
Parker et al. (2014)	+	R.-U.	Analyse qualitative d'entretiens semi-structurés et des observations.	Entretiens qualitatifs avec 12 participants de sexe masculin (âgés de 15 à 17 ans).	Identifier les facteurs qui motivent les participants à s'engager dans un programme d'intervention basé sur le sport. Identifier les notions relatives au développement personnel dans le discours des participants.	Aucune discussion des limites. Méthode d'analyse des données non rapportée.
Paton et al. (2009)	++	R.-U.	Analyse phénoménologique interprétative d'entretiens semi-directifs.	Entretiens qualitatifs avec 8 participants : 2 femmes et 6 hommes (âgés de 15 à 17 ans).	Explorer les récits de traumatismes vécus par les mineurs auteurs d'infraction et les façons dont ils donnent un sens à ces expériences et à leurs trajectoires dans le système de justice pénale.	N/A.
Peterson-Badali et Koegl (2002)	++	Canada	Analyse de contenu d'entretiens semi-directifs.	Entretiens qualitatifs avec 100 participants de sexe masculin (âgés de 16 à 27 ans).	Examiner si les comportements du personnel correctionnel jouent un rôle dans la violence entre pairs	La fréquence des incidents signalés ne peut être interprétée comme la prévalence de

					dans les établissements de détention pour mineurs et jeunes majeurs.	ces événements. Échantillon entièrement masculin.
Řezáč et al. (2013)	+	République Tchèque	Analyse phénoménologique interprétative d'entretiens semi-directifs.	Entretiens qualitatifs avec 2 participantes de sexe féminin et 9 hommes (âgés de 15 à 18 ans) participant à un programme de probation.	Déterminer les aspects des programmes de probation que les adolescents considèrent comme importants, afin de rendre les expériences thérapeutiques futures plus significatives et de comprendre pourquoi les adolescents préfèrent certains programmes à d'autres.	Petit échantillon d'adolescents ayant des opinions très positives sur la thérapie de groupe : les intervieweurs étaient également les thérapeutes des adolescents.
Shannon et Abrams (2007)	++	E.-U.	Analyse par réduction des données d'entretiens semi-structurées.	22 entretiens qualitatifs avec 7 participants de sexe masculin incarcérés (âgés de 15 à 18 ans).	Explorer la compréhension qu'ont les jeunes pères de leurs responsabilités envers leurs enfants et comment cela influe sur la probabilité qu'ils récidivent.	L'étude initiale n'était pas conçue pour aborder la question de la paternité.
Shelton (2004)	++	E.-U.	Analyse par <i>grounded theory</i> de focus	Entretiens qualitatifs et 2 focus groupes avec 10	Explorer les expériences et les perceptions des jeunes issus des minorités qui reçoivent	Aucune discussion des limites.

			groupes et d'entretiens semi-structurés.	femmes et 20 hommes (âgés de 13 à 17 ans).	des services de santé mentale par l'entremise du système de justice pour mineurs.	
Suthers (2011)	+	R.-U.	Analyse qualitative d'un focus groupe et d'entretiens semi-structurés suivant les thèmes préétablis.	Données provenant d'un focus groupe de 6 participants (1 femme, 5 hommes) et d'entretiens qualitatifs avec 14 participants (âgés de 12 à 17 ans) : 3 femmes et 11 hommes.	Examiner le point de vue des jeunes contrevenants sur les YOP. Évaluer comment cette compréhension peut renforcer la participation des jeunes contrevenants aux YOP et améliorer les résultats.	Un seul chercheur a codé les données. Aucune victime sur le dispositif des comités YOP.
Whittle et al. (2012)	++	R.-U.	Analyse comparative constante d'entretiens semi-structurés.	Entretiens qualitatifs avec 28 participants (âgés de 16 à 18 ans) : 5 femmes et 23 hommes.	Examiner le point de vue des jeunes en détention sur les questions de santé et leurs expériences d'adaptation pendant leur détention.	N/A.
Willoughby et Nellis (2016)	+	Canada	Analyse qualitative d'entretiens semi-structurés.	Entretiens qualitatifs avec 25 participants (âgés de 15 à 19 ans).	Explorer les perceptions des jeunes contrevenants à l'égard du suivi GPS à Winnipeg, au Canada.	Aucune discussion des limites. Aucune donnée démographique. Méthode d'analyse des données non rapportée.

Young et al. (2009)	+	R.-U.	Analyse phénoménologique interprétative d'entretiens semi-directifs.	Entretiens qualitatifs avec 5 participants de sexe masculin (âgés de 14 à 16 ans).	Identifier les expériences de développement chez les mineurs auteurs d'infraction présentant un TDAH.	Aucune discussion des limites. Aucune information sur le cadre des entretiens.
Zoetl (2017)	++	Portugal	Analyse narrative anthropologique d'entretiens semi-directifs.	Entretiens qualitatifs avec 6 femmes et 18 hommes (âgés de 13 à 20 ans).	Examiner les sanctions extrajudiciaires infligées par des policiers au Portugal et déterminer pourquoi elles se produisent.	N'incluait pas les points de vue des policiers.

Note. « E.-U. » = Etats-Unis ; « R.-U. » = Royaume-Uni ; « N/A » = Non applicable ; « YOP » = Youth Offender Panels ; « TDAH » = Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité

Annexe 3. Principales conclusions des études incluses.

Citation	Principales conclusions
Abrams (2006)	Les difficultés rencontrées par les participants lorsqu'ils quittaient les établissements correctionnels étaient semblables à celles auxquelles ils s'attendaient à faire face. Les principales préoccupations étaient les problèmes logistiques et le fait de revenir à la délinquance par l'influence des pairs.
Abrams (2012)	Les perceptions des participants selon lesquelles le retour à la délinquance était l'option la plus réaliste ou la plus confortable contrecarrait souvent leur désir de suivre un mode de vie non criminel. Ils ont parfois rejeté les difficultés associées à l'abandon de la délinquance et ont exprimé des sentiments ambivalents à l'égard des amis proches et des membres de la famille, qu'ils considéraient à la fois comme des obstacles à la désistance et comme une source potentielle de soutien social.
Apena (2007)	Les participants ont attribué leurs comportements infractionnels à trois influences négatives : la légitimation des mythes sur le manque de culture Noire, le manque de ressources et le traitement inégal des Noirs en milieu institutionnel.
Arendt (2011)	Les participants se sentaient opprimés par le climat de violence physique dans les établissements correctionnels et par le fait qu'autrui les fasse se sentir inférieurs à la maison, dans leur quartier, à l'école, dans leurs relations avec les forces de l'ordre et dans les établissements correctionnels.
Ashkar et Kenny (2008)	Les participants ont déclaré que l'intimidation et la victimisation qu'ils ont subies pendant leur incarcération engendraient du stress et des sentiments de solitude. Bien qu'il s'agisse d'une stratégie d'adaptation inadéquate, l'utilisation de substances était décrit comme un comportement normatif. Les participants n'étaient pas satisfaits des possibilités de soins médicaux et d'éducation qui leur étaient offertes. Ils avaient des perceptions très négatives de l'expérience d'incarcération et ont minimisé ses effets dissuasifs et de réadaptation. Certains participants y voyaient malgré tout un moyen de donner un sens aux difficultés qu'ils avaient à assumer la responsabilité de leur comportement infractionnel.

- Ashkar et Kenny (2009) Les participants considéraient l'école comme un lieu violent ayant une sous-culture d'intolérance raciale et d'intimidation. Ils étaient à la fois victimes et auteurs de comportements d'intimidation. Leur sentiment de loyauté envers leurs pairs dominants et antisociaux a eu une influence négative sur leurs comportements infractionnels. Ils ont noté que les conflits entre les pairs, l'instabilité, la violence domestique et la délinquance familiale étaient les causes sous-jacentes de leurs comportements infractionnels.
- Azad et al. (2018) Les participants ont indiqué que commettre des infractions avec des amis constituait un moyen de socialisation. Ils décrivent comment la dynamique de groupe les a amenés à commettre des actes délinquants. Les femmes étaient conscientes de l'influence que les pairs délinquants avaient sur leur propre comportement délinquant. Les participants ont déclaré être à la fois des auteurs et des victimes d'infraction.
- Bengtsson (2016) Les participants ont décrit les établissements pour mineurs auteurs d'infraction comme étant des environnements hypermasculins avec des hiérarchies institutionnelles genrées similaires à celles qu'ils ont connues dans la rue. Les participants ont montré une volonté de s'engager dans des comportements violents pendant leur placement en établissement.
- Cope (2003) Les jeunes détenus utilisaient cannabis pour les aider à dormir et pour leurs qualités sédatives. Le cannabis les a également aidés à remplir et à structurer les journées, et à compenser ainsi le manque d'activité en prison. À l'extérieur, les participants utilisaient le cannabis de façon routinière et y voyaient un moyen de socialiser.
- Le Ganck et Vanheule (2015) La façon dont les participants décrivent leurs relations différait selon qu'il s'agissait d'une relation avec des « autres menaçants », des « autres paternels » ou des « autres maternels ». Dans les milieux thérapeutiques, ils ont reconstitué la dynamique des relations à l'extérieur en testant leur relation avec le psychologue, en passant à l'acte ou en mettant à l'épreuve la situation thérapeutique. Ils décrivaient de la méfiance à l'égard des personnes identifiées comme « menaçantes ».
- Deuchar (2012) Les couvre-feux ont des avantages limités à court terme en matière de réduction du capital antisocial des jeunes auteurs d'infraction et concernant l'incitation à établir des relations positives. Les participants ont signalé une augmentation de l'abus d'alcool et de drogues pendant les couvre-feux. Ils ont décrit les couvre-feux comme une tension supplémentaire dont le vécu était associé à la colère

et à la frustration. Ils ont décrit la surveillance électronique comme une raison de respecter le couvre-feu, mais ont déclaré que l'inconfort physique et/ ou la stigmatisation liée au port du bracelet électronique pourraient les inciter à l'enlever.

- Douglas et Plugge (2008) Les jeunes détenues se sont concentrées sur la survie plutôt que sur les besoins de santé de base. Compte tenu de la détresse qu'elles ressentaient à la suite d'événements défavorables, les participantes ont déclaré avoir besoin de soutien pour promouvoir leur bien-être émotionnel et prévenir l'automutilation. Elles ont également exprimé le besoin d'aide pour arrêter la consommation de substances et pour s'informer sur leur santé sexuelle et relationnelle.
- Feinstein (2015) Les participants ont décrit avoir vécu un auto-étiquetage comme « délinquant » avant leur première incarcération ou arrestation. Les participants Noirs estimaient que d'autres personnes les qualifiaient également de délinquants avant et après leur incarcération. Les participants ont vécu l'isolement social en raison de la honte ressentie par rapport aux faits commis et à leurs difficultés à se réinsérer pendant le processus de réintégration.
- Ginner-Hau et Azad (2020) Les participants estimaient que les aspects positifs et négatifs de leurs relations avec leurs familles n'avaient rien à voir avec leurs comportements délinquants. Certains participants ont expliqué que leur délinquance était une suite d'un manque de satisfaction à l'égard des relations intra-familiales. Les participants ont signalé des changements familiaux durant le processus de désistance, bien que les familles avaient réagi aux infractions de différentes manières.
- Haigh (2009) Diverses considérations (e.g., choix personnel, pressions externes, prise de conscience que les inconvénients de la délinquance l'emportaient sur les avantages) sous-tendent les décisions des participants de sortir de la délinquance. Les participants les plus jeunes ont subi des pressions externes pour renoncer à la délinquance, tandis que les participants plus âgés percevaient la criminalité comme normalisée et habituelle. Les jeunes auteurs d'infraction de tous âges ont décrit le processus de désistance comme un choix personnel entre des voies concurrentes.
- Halsey (2006) Les participants percevaient la libération conditionnelle comme un moyen de sortir de la détention plutôt que comme un moyen de sortir de la délinquance. Certains participants ont trouvé la libération conditionnelle extrêmement difficile parce qu'elle les obligeait à

suivre des règles (e.g., couvre-feux) et, paradoxalement, ils se sentaient plus libres en détention. Par conséquent, certains participants ont refusé la libération conditionnelle. Ils ont indiqué que c'était leur choix, et leur choix seul, de commettre des infractions.

Hartwell et al. (2010) Les participants ont décrit la consommation de drogues, la pression des pairs, l'environnement et le manque d'argent comme des obstacles à la sortie de la délinquance après leur retour dans la communauté. Inversement, ils considéraient les contacts sociaux et familiaux, la poursuite d'une scolarité, l'emploi et les activités qui structuraient leur journée comme un soutien dans leurs efforts dans le processus de désistance. Ils souhaitaient néanmoins que le traitement des situations des auteurs d'infraction soit plus équitable et que davantage d'activités soient disponibles.

Heath et Priest (2016) Les participants ont identifié l'impact de la violence, les événements défavorables et les difficultés à maintenir les relations comme ayant un impact sur la perception de soi. Les participants ont décrit différentes stratégies pour surmonter les expériences difficiles, notamment l'évitement, l'automutilation et la toxicomanie. Ils considéraient que le fait de recevoir des services d'accompagnement et de s'engager avec des professionnels constituait une protection contre les stratégies d'adaptation inadéquates.

Horstkötter et al. (2012) Les participants avaient des points de vue mitigés sur les traitements préventifs et thérapeutiques pour comportement antisocial. Certains considéraient la thérapie comme un moyen d'obtenir un soutien et d'éviter une punition future; d'autres ont mis en doute les résultats préventifs escomptés. Les participants avaient également des points de vue mitigés sur la détection précoce du comportement antisocial. Certains ont admis que cela pourrait aider les gens à éviter des difficultés futures, mais craignaient ce qu'ils considéraient comme une « interférence avec le corps d'un enfant »; d'autres ont estimé que les tentatives de prédire un comportement antisocial étaient intrinsèquement inacceptables parce qu'elles conduisent à la stigmatisation et à l'étiquetage.

Horstkötter et al. (2014) Les participants avaient des opinions partagées sur le dépistage précoce et les interventions psychiatriques préventives. Ils ont estimé que, par définition, les parents jouent un rôle décisif dans la vie de leurs enfants. Ils craignaient que le développement de la conscience de soi ne les amène à se voir essentiellement antisociaux et à créer ainsi une prophétie auto-réalisatrice. Les participants considéraient que les interventions pharmacologiques mettaient en danger leur Moi actuel. Ils ont insisté sur le fait que c'était leur propre choix de s'engager dans des comportements infractionnels.

- Jack et al. (2015) Les participants avaient des inquiétudes et des attentes différentes à l'égard des interventions des services de santé mentale pour enfants et adolescents. Ils ont souligné l'importance de la compréhension, de la reconnaissance, du respect et de la confiance dans la relation praticien-jeune. Ils se sont également plaints d'obstacles pratiques et géographiques à la participation aux interventions. Les participants avaient des opinions partagées sur la confiance et la confidentialité des informations dévoilées et sur l'efficacité des interventions (i.e., certains estimaient que les interventions qu'ils avaient reçues ne les avaient pas aidés à résoudre leurs problèmes).
- Jackson-Roe et al. (2015) Les participants ont déclaré qu'ils avaient commencé à consommer de l'alcool pour s'adapter à une culture familiale de consommation d'alcool ou pour faciliter la socialisation. Ils étaient conscients que l'alcool exagérait leur humeur, augmentait leur sensibilité aux stimuli externes, les rendait ultra-confiants et augmentait la probabilité de délinquance.
- King et al. (2014) Les participants ne considéraient pas les réunions avec les comités de jeunes auteurs d'infraction comme des occasions d'obtenir un soutien supplémentaire, mais comme quelque chose qu'ils devaient tolérer. Au fur et à mesure que les séances passaient, les participants ont décrit des conflits internes lorsque ils sont devenus suffisamment à l'aise pour admettre qu'ils se sentaient vulnérables.
- Leonardi et al. (2017) Les participants ont décrit des émotions et des attitudes positives au cours de leur participation à un programme de dressage canin, ce qui leur a permis d'établir des parallèles entre leurs expériences et celles des chiens. Les participants ont rapporté une amélioration de l'humeur et du bien-être et ont perçu le changement par rapport à l'environnement carcéral habituel comme très positif. Le programme leur a donné un sentiment d'accomplissement et une plus grande confiance en eux et les a aidés à améliorer leurs compétences en communication.
- Lount et al. (2018) Les participants ont fait l'expérience du langage officiel utilisé durant les audiences judiciaires comme un obstacle à la compréhension des procédures judiciaires. Ils ressentaient un manque de contrôle et n'avaient pas la confiance nécessaire pour participer. Ils ont souligné que le fait d'avoir de bonnes relations avec des personnes comme leur avocat ou leur travailleur social facilitait la compréhension.

- Madden-Derdich et al. (2002) Les problèmes familiaux identifiés par les participants comprenaient les interactions mutuelles, la toxicomanie des membres de la famille et les différences entre leurs points de vue et ceux de leurs parents. Les participants croyaient qu'une mauvaise communication avec leurs parents, un manque de préoccupation parentale, la toxicomanie et des difficultés financières contribuaient à leurs problèmes familiaux.
- Naidoo et Sewpaul (2014) La plupart des participants avaient été victimes de violence intra-familiale. L'alcool a souvent contribué à cette violence. Les participants ont également rapporté des relations parentales pauvres et avoir subi des schémas de violences intergénérationnelles (i.e., forte prévalence de l'inceste au sein de l'échantillon).
- Newbury et Dingwall (2013) Les participants ont éprouvé de l'amnésie, de la culpabilité et des sentiments de colère lorsqu'ils se sont souvenus de l'infraction et de l'arrestation. Ils en savaient peu sur la consommation d'alcool et estimaient qu'il n'y avait pas suffisamment de soutien pour les aider à résoudre leurs problèmes de consommation. Ils étaient réticents à reconnaître les liens entre la consommation d'alcool et la délinquance.
- Parker et al. (2014) Les participants ont indiqué qu'ils étaient motivés à faire du sport parce que cela offrait un exutoire pour leurs émotions et une pause dans la routine monotone de la prison. Ils ont aimé le programme d'intervention axé sur le sport parce qu'il favorisait leurs habiletés sociales et leur permettait de se faire de nouveaux amis. Certains participants y voyaient un moyen de soutenir le processus de sortie de la délinquance.
- Paton et al. (2009) Les participants considéraient que leur milieu de vie était violent et défavorisé. Ils ont subi des violences en détention et ne se sont pas sentis protégés par les figures d'autorité. Ils se sentaient incapables de faire confiance aux autres et avaient recours à la consommation de substances et à l'automutilation. Ils considéraient la détention comme un moyen de réfléchir aux expériences passées et aux comportements délictueux, mais ils ont souligné que les expériences passées négatives avec des professionnels étaient des obstacles à la recherche de soutien.
- Peterson-Badali et Koegl (2002) La plupart des participants estimaient que les professionnels traitaient les jeunes de manière inégale. Ils ont dépeint le personnel comme encourageant la violence entre détenus, soit implicitement, soit par des incitations à commettre des actes de violence.

- Řezáč et al. (2013) Les participants aux séances de thérapie de groupe ont décrit le besoin de se sentir en sécurité pendant les séances. Leurs perceptions ont été influencées par les facteurs découlant de la nature du programme et de la façon dont le thérapeute parlait et se comportait. Ils ont décrit la nécessité d'activités significatives et ont été motivés par la possibilité de surmonter les obstacles dans un environnement sûr.
- Shannon et Abrams (2007) Les participants ont vécu la paternité comme la chose la plus précieuse dans la vie et ont exprimé le souhait que leurs enfants aient une meilleure enfance qu'eux. Ils avaient un fort désir d'éviter les infractions futures et de garder leurs pairs délinquants loin de leur enfant.
- Shelton (2004) Les participants ont exprimé le désir d'avoir des familles stables et bienveillantes. Ils sentaient qu'ils manquaient de contrôle sur leur vie et avaient une relation amour-haine avec l'école. De nombreux participants ont décrit des sentiments de dépression et de désespoir, mais ils indiquaient qu'il valait mieux être « un dur à cuire » que malade.
- Suthers (2011) Les participants considéraient les comités de jeunes contrevenants (YOP) comme un moyen d'éviter d'avoir un casier judiciaire et préféraient les YOP aux tribunaux. Les contrats établis dans le cadre des YOP étaient perçus comme punitifs plutôt que rétributifs. Les participants ont indiqué qu'ils auraient cessé de commettre des infractions de toute façon, qu'ils étaient sceptiques quant à l'efficacité des YOP et qu'ils n'avaient pas montré de niveau accru de sensibilisation par rapport au vécu des victimes.
- Whittle et al. (2012) Les participants ont décrit la santé physique comme une absence de maladie. Les participants incarcérés dans les établissements pour jeunes auteurs d'infraction avaient un mode de vie peu sain, mais ils ont reconnu l'importance du dépistage des problèmes de santé sexuelle. Ils ont décrit le fait de se rendre dans leur cellule comme le moment le plus difficile pour leur bien-être émotionnel pendant leur détention. Ils avaient des opinions partagées quant à savoir s'ils avaient un accès plus facile aux soins en détention ou à l'extérieur, mais ils croyaient que l'information était donnée dans un langage plus accessible en détention.
- Willoughby et Nellis (2016) Les participants ont estimé que le suivi GPS les aidait respecter les couvre-feux, mais qu'il pouvait créer un isolement. Ils croyaient que cela pourrait encourager la désistance s'il était combiné avec le soutien des policiers. Certains participants ont vu le suivi GPS comme

un moyen de contrôle et se sont donc rebellés en enfreignant les conditions de la surveillance électronique. Certains participants percevaient le suivi GPS comme stigmatisant.

- Young et al. (2009) Les participants ont signalé des expériences de perte (e.g., deuil ou séparation parental(e), sentiment d'avoir été abandonnés par les institutions) entraînant un sentiment de manque d'autonomie. Ils ont décrit avoir recherché un sentiment d'appartenance. Les participants ont noté que l'incarcération leur fournissait une structuration et les séparait du monde extérieur perçu comme dangereux. Ils ont décrit ces effets comme positifs. Ils ont également perçu les avantages de suivre une scolarité avec un soutien accru du personnel.
- Zoetl (2017) Les participants ont décrit trois types de force utilisée par les policiers : la force physique, la force symbolique et la force physique-symbolique. Les policiers ont utilisé cette force à quatre fins : comme « technique » d'enquête, pour soumettre les jeunes à leur autorité, comme mesure « éducative » et comme fin en soi.
-

Annexe 4. Guide d'entretien à destination des professionnels (étude 1).

GUIDE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL AVEC DES PROFESSIONNELS DE LA PJJ ET DU SAH

INTRODUCTION

L'objectif de l'entretien d'aujourd'hui est de mieux comprendre les pratiques professionnelles auprès des jeunes en contexte de protection judiciaire de la jeunesse (PJJ). Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat menée à l'Université Rennes 2 sous la direction de Cinzia Guarnaccia et Benoit Testé.

Environ une quinzaine de professionnels participent à ces entretiens. Ces professionnels travaillent tous auprès des jeunes concernés par un suivi émanant de la protection judiciaire de la jeunesse.

L'entretien sera d'une durée d'environ 60 minutes, il est enregistré et vos propos resteront confidentiels. Ils pourront toutefois être utilisés sous la forme d'extraits anonymisés dans des productions écrites ou orales. Si vous souhaitez faire des pauses au cours de l'entretien, il suffira de m'en informer et nous prendrons le temps nécessaire.

Avez-vous des questions avant de commencer ?

PARTIE 1 : Le lieu, le jeune.

1. Dans le cadre de votre travail en tant qu'*[éducateur spécialisé, éducateur sportif, psychologue, assistante sociale, infirmière, enseignant, chef de service]*, avec quels jeunes avez-vous principalement le mandat de travailler : d'où viennent-ils, quel âge ont-ils, pour quels faits sont-ils ici ? Pouvez-vous me décrire brièvement en quoi consiste le suivi que votre structure offre à ces jeunes et les actions que vous, en tant que professionnel, êtes amené à poser auprès d'eux ?

2. Pouvez-vous me décrire les objectifs que vous poursuivez dans l'accompagnement que vous proposez, et les actions particulières posées en lien avec ces objectifs ? Pouvez-vous me donner un exemple concret de situation(s) en décrivant quel(les) action(s) vous avez posée(s) en lien avec un objectif particulier ?

3. Les jeunes ayant commis des infractions sont en général qualifiés de « mineurs auteurs d'infraction(s) ». A quoi cette notion d'« auteur » fait référence pour vous ? *Sous-question* : Comment la comprenez-vous ? Que dit-elle des personnes que l'on qualifie ainsi, de leur fonctionnement, de leur environnement ?

4. D'autres fois les jeunes qui commettent des infractions sont qualifiés de « mineurs vulnérables ». À quoi cette idée de « vulnérabilité » fait référence pour vous ?

Sous-question : Comment la comprenez-vous ? Que dit-elle des personnes que l'on qualifie ainsi, de leur fonctionnement, de leur environnement ?

PARTIE 2 : Pratiques professionnelles.

Nous allons maintenant aborder plus concrètement la façon dont vous êtes amené à interagir avec les jeunes que vous rencontrez et qui sont suivis par les services de la PJJ. Ainsi :

1. Selon vous, quels sont les principaux besoins des jeunes qui sont ici et auxquels vous tentez de répondre avec l'accompagnement que vous leur offrez ? Comment identifiez-vous ces besoins ?
2. Selon vous, qu'est ce qui facilite le fait que votre accompagnement des jeunes réponde à leurs besoins ? Pouvez-vous me donner un exemple ?
3. De même, selon vous, qu'est ce qui constitue un frein à l'accompagnement que vous offrez aux jeunes ? Pouvez-vous me donner un exemple ?
4. Quelle est la place qu'ont ces jeunes dans l'accompagnement que vous leur proposez dans le cadre de votre travail en tant qu'*[éducateur spécialisé, éducateur sportif, psychologue, assistante sociale, infirmière, enseignant, chef de service]* ? Comment ont-ils la possibilité de participer à la façon dont votre accompagnement se produit dans leur vie ?
Sous-question : Pouvez-vous me donner un exemple de cela ?

CONCLUSION

Merci pour votre participation. Je vais reprendre de façon synthétique quelques-unes de vos réponses, n'hésitez pas à commenter cette synthèse et à me faire part de vos remarques si vous le souhaitez.

GUIDE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL AVEC DES JEUNES EN SITUATION DE PLACEMENT A LA PJJ ET AU SEIN DU SAH

INTRODUCTION

L'objectif de l'entretien d'aujourd'hui est de mieux comprendre le vécu des jeunes au sein des lieux de placement de la protection judiciaire de la jeunesse. Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat menée à l'Université Rennes 2.

Environ quinze jeunes, dans différents centres éducatifs et unités d'hébergement, participent à ces entretiens.

L'entretien sera d'une durée d'environ 1 heure, il est enregistré et tes propos resteront confidentiels. Ils pourront toutefois être utilisés sous la forme d'extraits anonymisés dans des productions écrites ou orales. Si tu souhaites faire des pauses au cours de l'entretien, il suffira de m'en informer et nous prendrons le temps nécessaire.

As-tu des questions avant de commencer ?

1. Avant ton arrivée au [CEF, CER, UEHC/UEHD], avais-tu déjà pensé à quoi cet endroit ressemblerait ? Comment t'imaginais-tu cet endroit ? (Relances : Où étais-tu avant le placement ? C'était comment ?)
2. Maintenant que tu es ici, comment trouves-tu cet endroit ? Que penses-tu du [CER, CEF, UEHC/UEHD] ? Est-ce que tu peux me décrire cet endroit, tel que tu le perçois aujourd'hui, de ton point de vue ? Comment te sens-tu ici ? (Relances : Qu'est-ce que tu aimes ici ? Y a-t-il des choses qui te dérangent ou te gênent ici ? Où penses-tu aller après et pourquoi là-bas ?)
3. Peux-tu me décrire un peu ce que tu fais pendant le temps que tu passes ici, au [CER, CEF, UEHC/UEHD] ? A quoi ressemble une journée « normale » au du [CER, CEF, UEHC/UEHD] pour toi ? (Relances : Quand a commencé ton placement ? Quand finit-il ? Est-ce que tu trouves que le temps passe vite ? Est-ce que tu t'ennuies ?)
4. Selon toi, pourquoi le Juge a décidé de te « placer » au [CER, CEF, UEHC/UEHD] ? (Relances : Qu'est ce qui t'as amené ici ? Que penses-tu de ce qui s'est passé et de ce qui t'a conduit ici ?)
5. Qu'est-ce que ça veut dire pour toi, pour ta vie, d'être placé au pénal ? (Relances : Qu'est-ce que ça a changé pour toi d'être placé ? Qu'est ce qui n'a pas changé ? Qu'est-ce que tu aimerais changer ? Qu'est-ce que tu aimerais garder comme c'est maintenant ?)
6. Peux-tu me parler un petit peu de l'impact que le placement pénal a eu sur ton entourage ? (Relances : Comment a réagi ta famille ? Comment a réagi le collège/le lycée ?)

Comment ont réagi tes amis ? Les personnes de ton entourage sont-elles présentes pour toi en ce moment ? Si oui, comment ? Sinon, pourquoi selon toi ? Qui souhaites-tu retrouver à la fin du placement ? Qui ne souhaites-tu pas retrouver ?)

CONCLUSION

Merci pour ta participation. Je te propose de faire un résumé de quelques-unes de tes réponses, n'hésites pas à commenter ce que je vais dire et à me faire des remarques si tu le souhaites.

Annexe 6. Table des thèmes de groupe issus de l'analyse phénoménologique interprétative (étude 2).

A. LE PLACEMENT COMME UNE MISE A L'EPREUVE DES LIENS

a) Les relations familiales entre ruptures et consolidation

La rupture des contacts suite à la décision de placement en établissement PJJ. (J3 Paul, P7 et P14; J1 Dylan, P9)

Le vécu d'incompréhension associé à cette rupture. (J4 Lucas, PP8-9)

La poursuite d'une rupture qui s'était déjà réalisée : les parents ne renouent pas avec l'adolescent malgré les difficultés judiciaires. (J3 Paul, PP16-17)

Le moment du constat d'une impossibilité à fonctionner ensemble en tant que famille. (J8 Morgan, P19) ou d'un « manque » trop pesant. (J2 Jason, PP12-13)

Une rupture parfois perçue comme salvatrice lorsque la délinquance impacte la vie de famille (e.g., pour la fratrie) : sentiments ambivalents entre culpabilité et soulagement de cette mise à l'écart forcée. (J7 Adrien, PP13-14)

La reconnaissance envers le soutien indéfectible d'un/des parent(s) : une source d'apaisement dans les tumultes judiciaires. (J6 Abou, P13)

Être témoin de la tristesse (J7 Adrien, PP14-15 et P22; J8 Morgan, P12) et/ou de la honte (J1 Dylan, P9) des parents : la plus difficile des culpabilités.

b) Être isolé de ses amis qui sont « dehors » et renouer des relations amicales « dedans »

L'isolement de l'extérieur : pas ou peu d'accès aux téléphones. (J4 Lucas, P23)

Le placement comme moyen de remise en question de certaines relations. (J8 Morgan, PP9-10; J2 Jason, P3)

L'expérience d'une dynamique nouvelle avec les adolescents au sein des établissements : le soutien et l'entraide fraternelle dans la « galère » (J5 Julien, P18; J4 Lucas, P5; J8 Morgan, P13)

c) Les amours adolescents : une motivation au changement peu évoquée

Très peu mentionnés alors qu'il s'agit d'une sphère de vie potentiellement importante à l'adolescence. (J8 Morgan, P20)

B. UNE PERIODE DE (RE)DEFINITION DE SOI

a) Une (re)définition et/ou une (re)construction de soi : le placement comme une période de changements identitaires vers une sortie de délinquance

D'un passé trop lourd à porter. (J3 Paul, PP6-9) à un placement qui tente de protéger. (J3 Paul, PP11-12)

Des changements difficiles à mettre en sens. (J4 Lucas, P7)

Le placement pour te « casser » « dans le bon sens ». (J7 Adrien, P4)

« Qui suis-je ? Qui veux-je être ? » : la mise en place d'un cheminement réflexif pour construire une vie « à soi ». (J4 Lucas, P21; J2 Jason, P4 et PP16-17; J7 Adrien P4; J8 Morgan, P14)

b) Parfois, le renforcement d'une identité délinquante comme volonté/choix personnel(le)

Un choix à faire : légal ou l'illégal. (J1 Dylan, P19; J8 Morgan, PP19-20)

Un renforcement du désir de poursuivre les relations avec des pairs délinquants : mimétisme initial du « grand » du quartier, puis construction d'un réseau de pairs autour de la délinquance. (J1 Dylan, PP11-12 et P18)

Ne pas se reconnaître dans l'effet dissuasif de la peine même si un fragment de doute existe lorsque sont évoquées les « grosses » peines. (J1 Dylan, PP20-21)

Une motivation financière très (trop) forte de l'« argent facile » (J6 Abou, P4 et PP5-7) mais « argent maudit ». (J6 Abou, PP4-5; J2 Jason, P1)

La délinquance comme « métier ». (J5 Julien, P9 et P11 ; J6 Abou PP18-19)

C. QUAND LE PLACEMENT DEVIENT DEPLACEMENT VERS DES « AILLEURS » EFFRAYANTS

a) Un vécu d'éloignement

Être loin de chez soi. (J5 Julien, P2 et J7 Adrien, P7)

Être hors de la « vraie vie » qui se poursuit sans nous. (J1 Dylan, PP18-19)

b) Perdre ou retrouver des repères

Un dépaysement radical. (J7 Adrien, P7 et P17)

La confrontation aux journées en établissement : entre structuration favorable (J5 Julien, P4) et expérience de l'ennui (J5 Julien, P4).

Nulle part chez soi : quand le placement met fin à une errance. (J3 Paul, P5, P6, P9, PP16-17, P2, P8)

c) La découverte de nouveaux environnements aux caractéristiques para-carcérales graduées

Le « choc » du placement. (J7 Adrien, P16)

Les éléments physiques : les portes « blindées », les clés, le portail, le grillage. (J6 Abou, P19 ; J3 Paul, P4)

Le fonctionnement et le poids des règles. (J5 Julien, P2; J7 Adrien, P8; J8 Morgan PP4-5)

Des projections effrayantes de la prison et des lieux de placement potentiels. (J2 Jason, PP7-8; J5 Julien, P17; J6 Abou, P16)

Des reviviscences traumatiques de la prison. (J3 Paul, P4)

d) Faire face à ce qui effraye : la mise en place de stratégies de coping plus ou moins adéquates

La consommation de cannabis, drogues, et médicaments : apaisement, rempart contre l'insomnie, la colère, et l'humeur dépressive (J6 Abou, PP12-13, P20; J3 Paul, P3 et PP12-13) mais également annihilation de soi (J2 Jason, P5).

Les comportements violents : un débordement lorsque ça en est « trop ». (J1 Dylan, P18)

D. ALTERNATIVE A LA PRISON OU PRISON ALTERNATIVE ? ETRE « UN PEU ENFERME »
a) Le sentiment d'une liberté restreinte dans un environnement hors de la « vraie vie »

Ne pas pouvoir « sortir ». (J7 Adrien, P7)

Être accompagné en permanence dans les déplacements (J1 Dylan, P1; J6 Abou, PP7-8).

Oppression liée à une trop forte proximité de l'adulte (J1 Dylan, P2; J7 Adrien, P2).

b) La supervision éducative : entre vécu de défiance et perception d'un regard soutenant

L'analyse des comportements et des attitudes des adolescents : quand l'œil du juge et de la PJJ inspirent une certaine défiance (J6 Abou, P10; J7 Adrien, PP23-24).

Une détestation de la figure de l'éducateur-« baceux » : quand la supervision peut entraver la relation (J1 Dylan, P2 ; J6 Abou, P11)

L'éducateur comme un(e) soutien/aide (J2 Jason, P4) pour se remettre sur « le droit chemin ». (J8 Morgan, P15; Julien, P6; J7 Adrien, P19)

Le placement : un « mal pour un bien ». (J2 Jason, P3; J5 Julien, P1)

Le placement un « cadeau à constituer ». (J2 Jason, P8)

c) L'expérience d'un « entre-deux » permanent...

Entre-deux audiences (CJPM audience de culpabilité et de sanction). (J7 Adrien, P3)

Entre-deux systèmes (foyer/prison). (J1 Dylan, P1 et P8) : un semi-enfermement (J7 Adrien, P23)

Entre-deux PJJ/famille. (J6 Abou, P21 ; J7 Adrien, P2 et P19)

Entre-deux développemental (enfance/âge adulte). (J2 Jason, P5)

Entre-deux modalités de peines (rationalisation : placement long en foyer vs. placement court en détention + hiérarchisation foyer/CER/CEF). (J7 Adrien, P5)

**d) ... une attente durant laquelle il semble difficile d'exister en tant qu'individu
« sujet »**

Dépendance aux décisions du juge. (J1 Dylan, P1; J7 Adrien P3, P4, P10, P11)

Sentiment d'être enlisé. (J1 Dylan, P5 et P21)

Des désillusions et du désarroi à répétition. (J4 Lucas, P4)

Annexe 7. Analyse de cas individuels (étude 2).

Tableau 1. Analyse de cas individuel, Paul, 16 ans, CEF.

Thème Expérientiel	Enoncé Expérientiel	Exemple Note Exploratoire	Page
Nulle part chez soi	La « disparition » parentale : naissance d'une vulnérabilité ancrée	La prison et la rue comme deux expériences traumatiques de la survie	5
		La disparition symbolique/abandon des parents après la prison	7
		L'expérience d'une vulnérabilité fortement ancrée, expliquée par un sentiment d'abandon parental et institutionnel	9
	L'ASE : une tentative douloureuse de retrouver un chez soi	Le foyer ASE, une expérience difficile qui a mené à la violence et à l'enchaînement des placements	2
		L'échec du placement en foyer et en famille d'accueil, entre traumatismes et violences agies	8
	L'enchaînement des lieux de placement au pénal : répétition traumatique	La configuration du CEF entraîne une réminiscence et reviviscence de l'expérience carcérale	4
Subir les violences, agir pour survivre ?	Agir les violences	Le placement actuel en CEF comme un lieu « différent » car plus protecteur que les lieux connus auparavant et qui laisse une place pour « réfléchir à ses actes »	11-12
		L'image paternelle marquée par les troubles de santé mentale et les violences intra-familiales	15
	Subir les violences	Être dépossédé de sa subjectivité par une négation des refus pourtant exprimés	4

	L'expérience traumatique de la vie d'un adolescent dans la rue : survie, exclusion, addiction, invisibilisation, violences	5
	S'interposer dans un contexte de violences conjugales	15
Des temps de latence limités et tentatives de rationalisation	Traiter la violence par des médicaments : un apaisement limité	3
	La prison pour apprendre à se contrôler	3
	La drogue : apaisement/pansement destructeur qui effraie a posteriori	12-13

Tableau 2. Analyse de cas individuel, Lucas, 17 ans, CEF.

Thème Expérientiel	Enoncé Expérientiel	Exemple Note Exploratoire	Page	
Espoirs, désillusions, espoirs incompréhensions	Espoirs	Espoir récurrent d'une libération/fin de placement qui laisse place à des désillusions et au désarroi à répétition	4	
		Le placement en CEF comme un moyen de prendre « sur soi »	5	
		Affinités avec l'équipe éducative et les autres jeunes permettent la prise de recul et l'apaisement	5	
		Désillusions	Le placement comme un cercle qui se répète d'un établissement à un autre	1
			Perte de la notion du temps durant le placement en CEF	3
			Plus le temps passe, plus renouer le lien avec son père semble compliqué à entrevoir et à mettre en œuvre	11
		Incompréhensions	Sentiment d'être sans cesse déplacé autre part	4
			Le placement comme source de multiples changements qu'il est difficile de mettre en sens	7
			Vécu d'incompréhension face à la rupture des contacts avec son père	8-9
		Être dans un entre-deux permanent	Entre ouverture et fermeture, discipline et souplesse	Niveaux de discipline et de liberté variables et graduées : EPE, CER, CEF, EPM
Le travail des éducateurs : établir les règles, donner un rythme aux journées, faire à manger, accompagner	12			

	Relativiser le placement au CEF : ça aurait pu être pire (en détention)	13
Entre soutien et isolement	EPM comme lieu à part incarné par la prépondérance de la figure du surveillant plus que de l'éducateur	6
	Les placements successifs comme source d'isolement, voire de rupture lors du passage à la détention	8-9
	Réassurance apportée par le soutien sans faille de sa mère	10
Choisir de renoncer aux infractions : entre nécessité, débrouille et plaisir	Commettre des infractions est un choix personnel	17
	Commettre des infractions comme un système de débrouille qui permet d'obtenir de l'argent	17-18
	Désir de changement, de reprise de la scolarité : une « seconde chance »	21

Tableau 3. Analyse de cas individuel, Julien, 17 ans, CEF.

Thème Expérientiel	Enoncé Expérientiel	Exemple Note Exploratoire	Page
Une mise à distance défensive des vécus : se protéger d'une dure réalité	Dans la vie familiale	Expérience de l'éloignement de la ville d'origine et de la famille	2
		Absence de verbalisation avec sa mère autour des faits commis (meurtre)	12
		Absence verbalisation autour des vécus de manière générale avec les autres membres de la fratrie	19
	En lien avec les infractions et le placement	Perméabilité des deux univers : un foyer (PJJ) pour les infractions, l'autre (ASE) pour des « conneries »	3
		Décalage entre gravité des faits et discours à propos des faits : isolation de l'affect défensive	12
Des brèches dans la conscience	La prise de conscience de la gravité de la situation judiciaire : « faut pas avoir peur »	Rationalisation pour expliquer les faits : « j'aime bien la bagarre »	13
		Expérience de l'enfermement symbolique par le poids des règles en CEF	2
		La prison comme projection qui effraie	17
	Des expériences favorables malgré la difficulté de la situation	Le placement pré-sentenciel comme une longue et insupportable attente du jugement	18
		Le placement en CEF : un mal pour un bien	1

Expérience favorable du rythme diurne/nocturne avec amélioration qualité sommeil en CEF	4
Ambivalence quant à la supervision exercée par l'équipe éducative : une fermeté soutenante	6

Tableau 4. Analyse de cas individuel, Abou, 17 ans, CEF.

Thème Expérientiel	Enoncé Expérientiel	Exemple Note Exploratoire	Page	
Un cheminement réflexif : entre choix, craintes, et processus adolescents	Des choix à assumer	L'argent « maudit » de la délinquance	4-5	
		Le placement CEF pour se « recentrer » sur soi et trouver une formation	14	
		La question des regrets : faire le choix de commettre des actes et en endosser les conséquences	16	
	Des craintes à l'horizon : recherche d'apaisement et lutte contre l'effondrement		La consommation de cannabis : un besoin, un apaisement de l'énerverment, un rempart contre l'insomnie	12-13
			La prison comme projection qui effraie malgré les tentatives de mise à distance des affects	16
			Fumer du cannabis pour prévenir les accès de colère et de violence collective	20
			Impossible arrêt d'une activité délinquante rémunératrice	4
	Processus adolescents : goût pour l'adrénaline, désir d'autonomie, et besoin d'amour		Sentiment d'avoir été privé de certains plaisirs de la vie et de l'enfance à cause des difficultés financières	5-7
			Les vols et les cambriolages : d'abord un « kiff », puis un métier	18-19
Le CEF : alternative à la prison ou prison alternative ?	Un placement qui reste un enfermement	Sentiment d'être enfermé au CEF : une prison alternative	7-8	
		Sentiment d'injustice et d'incompréhension par rapport aux faits commis et la sanction de placement appliquée	7-8	

	Se sentir comme en prison : le poids de la restriction des déplacements au sein du CEF	19
L'omniprésence du regard d'autrui : entre analyse et surveillance	Omniprésence/surveillance d'autrui dans tous les faits et gestes du quotidien et expérience de la privation de liberté	7-8
	L'évaluation et l'analyse du comportement au cœur du travail des éducateurs	10
	Les relations avec les éducateurs : entre affinités et défiance envers ceux qui font les « baceux »	11

Tableau 5. Analyse de cas individuel, Adrien, 17 ans, EPEI (UEHC).

Thème Expérientiel	Enoncé Expérientiel	Exemple Note Exploratoire	Page
L'UEHC : un semi-enfermement éprouvant	A cause des conditions de placement : choc, éloignement, isolement, discipline	Le placement UEHC comme synonyme de restriction et de punition	1
		Placement PJJ : être opprimé par la loi	2
		Vivre un premier placement : un dépaysement radical	17
	A cause de la dépendance aux décisions du magistrat	La possibilité d'un sans-suite conditionnée par le fait d'avoir fait un « bon placement »	3
		Le juge comme décisionnaire principal de l'avenir du jeune	9-10
		La PJJ : l'œil du juge qui veille	11
L'importance de reprendre le contrôle sur sa situation	Bon placement : travailler sur soi, s'insérer, ne pas faire de conneries ni fuguer	Bon placement : travailler sur soi, s'insérer, ne pas faire de conneries ni fuguer	3
		Sentiment qu'il faut « reprendre la main » sur sa situation pour éviter les (dé)placements	4
	Il est toujours possible de se « reprendre »	Il est toujours possible de se « reprendre »	21
		Les infractions comme un jeu avec les amis	4
Une mise en perspective des vécus	Un jeu adolescent qui impacte la vie familiale	L'apprentissage de l'arrêt de la délinquance comme une façon de grandir	4
		Effet sur la fratrie, témoin du mal-être et du stress maternel	22
		Une « éducation pénale » à la PJJ	2

	« Caractère en soi qui ne peut t'empêcher de faire des conneries »	4
Réflexions sur l'ennui et les causes de la délinquance	L'éducation et les vécus durant l'enfance comme facteurs explicatifs de la délinquance	21
Réflexions sur l'ennui et les causes de la délinquance	Deux issues possibles à l'audience de sanction : avoir une peine ou ne pas en avoir (sans-suite)	3
	L'attente de rentrer chez soi	5
	« Commencer sa vie » : une possibilité qui se dessine à la fin du placement et de la formation	12
	Effet « sangsue » : permanence du suivi de la PJJ après le placement en foyer	10
	Education : transmettre les bases primaires	19
	L'objectif du travail éducatif : te transformer pour te mettre sur les bons rails	19

Tableau 6. Analyse de cas individuel, Morgan, 16 ans, CER.

Thème Expérientiel	Enoncé Expérientiel	Exemple Note Exploratoire	Page
Une période pour prendre sa vie en main	Un sentiment d'échec lié aux tentatives précédentes de mener une « vie stable »	Le placement qui met fin au projet professionnel qui allait débiter	1
		La vente de stupéfiants comme moyen de gagner de l'argent facilement	8
		Désir d'une vie stable qui contraste avec la vie de famille faite de « problèmes »	19
		Le placement comme issue à des relations amicales et familiales défavorables	2
		Avoir des mauvaises fréquentations : des amis avec qui on commet des infractions	9
Une période de réflexion sur les expériences passées et présentes	Rationalisation de la situation judiciaire	Les infractions comme la conséquence d'une influence des pairs mais également d'un(e) choix/envie personnel(le)	19-20
		Prise de conscience progressive de la réalité du placement en CER	1
		Relativise le caractère infractionnel de certains comportements : tant que la justice n'identifie pas l'auteur, pas d'infraction	10
		Rationalise la durée du placement et ses modalités en CER comparativement aux autres lieux plus « stricts » (CEF) et dans lesquels le placement serait plus long	13
		Conscience et regrets implicites des coups portés à son père	7

	Premières ruptures de contacts avec ses parents suite à la commission	8
Rationalisation des problématiques familiales	de précédentes infractions	
	Perçoit la tristesse des parents, selon lui liée à la situation de placement en CER et à la situation familiale globale	12
La découverte du CER : un certain soulagement par rapport au lieu imaginé	CER : un environnement imaginé à partir des propos des éducateurs de milieu ouvert	4-5
	Comme une prison : ne pas pouvoir sortir, règles strictes	4-5
	Bonnes relations avec les autres adolescents du groupe	13

Titre : Être « un peu enfermé » : regards croisés sur le placement au pénal des mineurs judiciairisés

Mots clés : Délinquance juvénile ; Désistance ; Intervention ; Recherche qualitative

Résumé : Le placement au pénal des mineurs auteurs d'infraction est une mesure encore méconnue du grand-public. Pourtant, elle concerne chaque année une partie non-négligeable des adolescents judiciairisés, notamment en cas de récidive ou de commission de faits graves. Cette thèse a pour objectif de décrire et de comprendre comment l'expérience du placement et les interventions qui y sont rattachées s'inscrivent dans les vécus des professionnels et des mineurs placés. Ce travail s'appuie principalement sur le paradigme de la désistance afin de porter un regard systémique sur les expériences des acteurs dans le système judiciaire. À la croisée de la psychocriminologie clinique et développementale, il s'agit principalement d'identifier ce qui permet aux adolescents de donner un sens à la mesure pénale, dans la perspective d'une compréhension de leur parcours ultérieur.

L'analyse thématique réflexive (étude 1) et l'analyse phénoménologique interprétative (étude 2) des données issues des entretiens semi-directifs a permis de souligner plusieurs points de tension entre les perspectives des intervenants et celles des adolescents. Le défaut d'un modèle d'évaluation et d'intervention intégratif partagé parmi les professionnels expliquerait la prépondérance accordée à la question de la responsabilité et à la responsabilisation dans le cadre de l'accompagnement éducatif. Les adolescents décrivent le placement comme un « entre-deux » permanent. Durant cette période, leurs récits illustrent les stratégies de coping plus ou moins adaptées qu'ils mobilisent pour faire face à des environnements aux caractéristiques paracarcérales graduées. Les implications pour le terrain sont discutées.

Title : « Feeling trapped » : a perspective from workers and juvenile offenders on the experience of penal placement in France

Keywords : Juvenile delinquency ; Desistance ; Intervention ; Qualitative research

Abstract : The penal placement of juvenile offenders is a measure that remains largely unknown among the general public. Yet, every year, it concerns a significant proportion of juvenile offenders, particularly in cases of recidivism or the commission of serious offences. The aim of this thesis is to describe and understand how the experience of penal placement and the interventions associated with it affect the lives of professionals and minors in care. This thesis draws primarily on the desistance paradigm to understand the experiences of workers and juvenile offenders. At the interface of clinical and developmental criminology, the main aim of our research is to identify what enables adolescents to make sense of the judicial measure.

Reflexive thematic analysis (Study 1) and interpretative phenomenological analysis (Study 2) of the data collected through semi-structured interviews highlighted several points of difference between the interviewees. The lack of a shared integrative model of assessment and intervention among staff would explain the preponderance given to the question of responsibility and accountability in the context of supervision. Adolescents describe the placement as a permanent "in-between". Their accounts illustrate the coping strategies they adopt to deal with environments characterized by graduated paracarceral features. Implications for practice are discussed.