

UNIVERSITÉ PARIS OUEST NANTERRE

INSTITUTIONS ET DYNAMIQUES HISTORIQUES DE L'ÉCONOMIE
IDHE – UMR 8533

THÈSE POUR OBTENIR LE GRADE DE DOCTEUR EN SOCIOLOGIE

Présentée et soutenue publiquement le 29 octobre 2012 par

Nicolas Sallée

DES ÉDUCATEURS PLACÉS SOUS MAIN DE JUSTICE

Les éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse
entre droit pénal et savoirs sur l'homme

JURY

M. YVES CARTUYVELS, Professeur, Facultés universitaires Saint-Louis, à Bruxelles ;

M. JACQUES COMMAILLE, Professeur émérite, École normale supérieure de Cachan, Président du Jury ;

M. FRANÇOIS DUBET, Professeur des Universités, Université Bordeaux 2, et directeur d'études à l'EHESS, rapporteur ;

MME LAURENCE DUMOULIN, chargée de recherche au CNRS, Institut des sciences sociales du politique, ENS Cachan

M. PHILIP MILBURN, Professeur des Universités, Université Rennes 2, rapporteur ;

M. FRANÇOIS VATIN, Professeur à l'Université Paris Ouest Nanterre, directeur de thèse.

Mes remerciements

Tout d'abord, à l'ensemble des professionnels – éducateurs, mais également psychologues, magistrats, surveillants, ou autres – qui se sont laissés interviewer et/ou observer, et qui m'ont fait suffisamment confiance pour partager avec moi leurs expériences, leurs parcours, leurs tâches quotidiennes et leur lot de doutes, de joies et de difficultés.

À l'ensemble des jeunes placés ou incarcérés, tous ces jeunes qui, dit-on « placés sous main de justice », n'ont guère eu le choix que d'accepter une présence supplémentaire à leur côté, durant mes temps d'observation. Si leur parole n'est que très (trop ?) partiellement restituée dans le cadre de cette thèse, elle a néanmoins guidé une partie de ce travail.

À François Vatin, pour son encadrement éclairé depuis le début de cette thèse, pour sa réactivité et ses conseils, toujours très précieux, souvent essentiels ; à Jacques Commaille, qui a accepté la charge de codiriger cette thèse. Si ce rôle de codirection n'est aujourd'hui qu'officieux, ses lectures, ses conseils et ses mises en garde ont soutenu sans faille la préparation de cette thèse.

À Gilles Chantraine, remarquable directeur d'une recherche consacrée aux prisons pour mineurs. Ma participation à l'ensemble de cette recherche, de sa préparation jusqu'à sa rédaction, a constitué une étape essentielle de ce travail de thèse, tant pour les terrains qu'elle m'a permis de découvrir que pour les réflexions qu'elle m'a donné l'opportunité de développer. Les nombreuses discussions ou autres projets d'écriture qui en ont découlé – avec Gilles Chantraine mais aussi avec d'autres, tout particulièrement Grégory Salle et David Scheer – ont considérablement enrichi mon travail, les interrogations qui le structurent et les résultats qui en émanent.

Aux quelques personnes avec lesquelles il m'a été possible de coécrire, et donc aussi de « coréfléchir » durant cette thèse, notamment Anne-Cécile Broutelle et Jean-Marie Pillon.

À Gwenaële Rot, qui participa à la direction de mes mémoires de Master 1 et 2, et avec qui j'ai eu la chance de pouvoir continuer à travailler, à l'IDHE.

Aux nombreux chercheurs avec lesquels j'ai eu l'occasion d'échanger à propos de mon travail, à Nanterre ou ailleurs, et qu'il est malheureusement impossible de nommer ici de façon exhaustive. Parmi eux, je tiens à remercier tous les membres de l'IDHE-Nanterre, sa secrétaire jusqu'à une date récente – Fabienne Lependeven – mais également ses chercheurs titulaires et, bien évidemment, ceux qui ont été mes principaux « collègues » du quotidien (et quels collègues !) : ses doctorants.

À mes (ex-)collègues du département de sociologie de l'Université de Nanterre, auprès de qui je me suis formé à l'enseignement, comme « moniteur », durant mes trois premières années de doctorat, ainsi qu'à mes actuels collègues du DUT « Carrières sociales » de la même Université, avec qui j'ai pris beaucoup de plaisir à travailler, en tant qu'ATER, durant ma quatrième – et dernière – année de thèse.

À Jean-Pierre Jurmand, historien de l'Éducation surveillée, toujours disponible pour répondre à mes interrogations, ainsi qu'à Luc-Henry Choquet, responsable du service « recherche » de la direction de la PJJ, qui a maintes fois cherché à faciliter mes démarches méthodologiques.

À Aliette Sallée, ma principale relectrice. Quel travail ! Je ne saurais trop la remercier. Ainsi qu'aux quelques relecteurs plus ponctuels, dont Bilel Benbouzid et d'autres déjà remerciés ici.

À tous mes amis, ils se reconnaîtront ! À celle qui aura un temps supporté mes doutes et mes questionnements. À ma filleule et à ses parents. À Roger. À FX pour son infailliable soutien logistique. À ma famille, mes parents, mes frères et sœur, leurs « pièces rapportées », ainsi qu'aux quelques nouvelles têtes venues agrandir le périmètre familial. À Jake, paix à son âme, et à son logos.

À Mélanie, évidemment.

« *Paul Virilio*. Je croyais que nous devions nous interroger sur l'assistance sociale qui se développe et qui commence à intervenir dans de nouveaux secteurs. Est-ce qu'on ne pourrait pas poser le problème de la légitimité de cette intervention ? Vous parlez, comme si ça allait de soi, de ces quatre-vingt-dix-mille travailleurs sociaux, ces cartes d'identité sanitaires, ce quadrillage psychiatrique du territoire, ce contrôle des îlots, cette surveillance généralisée par tous les moyens, électroniques et autres. Pour moi, cela fait problème.

Jean-René Tréanton. Mais je n'ai absolument pas dit que ça allait de soi. J'ai dit tout simplement qu'avant d'affirmer que les travailleurs sociaux sont au service de la police, il fallait encore se poser la question : que font les travailleurs sociaux ? »

(« Table ronde », entretien avec J.-M. Domenach, J. Donzelot, M. Foucault, J. Juillard, P. Meyer, R. Pucheu, P. Thibault, J.-R. Tréanton, P. Virilio), *Esprit*, n°413 : Normalisation et contrôle social (Pourquoi le travail social ?), avril-mai 1972, pp. 478-703)

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	13
LES ÉDUCATEURS DE LA PJJ, OU LA SINGULARITÉ D'UN CORPS PROFESSIONNEL.....	14
UN BESOIN DE SAVOIRS.....	16
Une diversité des processus de professionnalisation.....	18
La dynamique des « groupes professionnels ».....	19
Les éducateurs ont-ils besoin de savoirs ? Une question fondatrice.....	21
Les éducateurs de la PJJ. Un questionnement singulier.....	23
Des professionnels dans l'État.....	25
Professions et État social.....	27
DEUX PRINCIPAUX AXES DE RÉFLEXION.....	30
DEUX AXES MÉTHODOLOGIQUES.....	31
Un axe socio-historique	31
<i>Encadré. Chronologie de nos démarches méthodologiques (hors traitement d'archives).</i>	32
Un axe monographique.....	35

PREMIÈRE PARTIE

LA PRISE EN CHARGE INSTITUTIONNELLE DE L'ENFANCE DÉSAFFILIÉE

CHAPITRE 1

LES MINEURS DÉLINQUANTS, DES SUJETS DE DROIT ?	39
1/ LA GENÈSE PHILOSOPHICO-LÉGISLATIVE D'UN DROIT PROTECTIONNEL	40
1.1. Les mineurs dans le Code pénal de 1810. Principes révolutionnaires et impératif correctionnel	41
1.2. La « correction paternelle » et sa progressive mise en question. L'émergence d'un souci de « protection ».....	42
<i>Encadré. De l'enfant « sujet de droit » à la « vague protectrice » au tournant des deux siècles</i>	43
1.3. Les prémisses d'un droit pénal protectionnel	45
1.4. Quelle rupture dans l'ordonnance du 2 février 1945 ?	47
<i>Encadré. Entre droit pénal et sciences de l'homme. Les principaux enseignements de la défense sociale nouvelle</i>	50
2/ LES ANNÉES 1980, OU LA REVANCHE D'UN SUJET DE DROIT... INACCOMPLI.....	57
2.1. Paternalisme et pénalisation. La mise en application de l'ordonnance du 28 décembre 1958.....	58
2.2. La sociologie critique du travail social au secours du garantisme juridique	60
2.3. Du garantisme dans la justice des mineurs. La réponse des magistrats	62
2.3.1. Le garantisme protectionnel, première version. Un modèle de la « césure du procès pénal »... ..	65
2.3.2. Le garantisme protectionnel, seconde version. Le droit « responsabilisant ».....	67
<i>Encadré. Au nom du « Père ». Le garantisme juridique et sa légitimation psychanalytique</i>	69
3/ LA RESPONSABILITÉ PÉNALE DES MINEURS AU CŒUR DES DÉBATS.....	72
3.1. Un nouveau regard sur la délinquance juvénile	73

3.1.1. Une nouvelle expertise policière.....	73
3.1.2. De nouvelles dispositions législatives	75
<i>Encadré. Une accentuation de l'équivocité du droit pénal des mineurs. La loi du 10 août 2007 renforçant la lutte contre la récidive des majeurs et des mineurs</i>	<i>76</i>
3.2. Sur le plan des pratiques judiciaires, des transformations plus nuancées	78
3.3. La posture spécifique des juges des enfants	80
<i>Encadré. La réforme des mesures d'investigation (Broutelle et Sallée, 2011).....</i>	<i>81</i>
CONCLUSION DU CHAPITRE 1	89

CHAPITRE 2

CONTROVERSES SAVANTES, CONFLITS DE JURIDICTION 91

1/ AU TOURNANT DU 20 ^E SIÈCLE. L'ENFANCE AU CŒUR DES DÉBATS MÉDICAUX	92
1.1. De la médecine asilaire à la psychopédagogie. L'exemple des « anormaux » de l'institution scolaire.....	94
1.1.1. Les rêves déçus de Désiré-Magloire Bourneville.....	94
1.1.2. La percée des psychopédagogues.....	96
1.2. La revanche des psychiatres. Critique du modèle asilaire montée en charge d'une psychiatrie prophylactique	97
1.3. Georges Heuyer et l'enfance délinquante	99
<i>Encadré. La réception française de la criminologie lombrosienne, et l'influence de la théorie de la dégénérescence</i>	<i>100</i>
2/ CONFLITS COGNITIFS ET CONFLITS MINISTÉRIELS (1914-1950). VERS UNE SPÉCIFICITÉ DE LA « DÉLINQUANCE JUVÉNILE » ?	102
2.1. L'Éducation nationale ou les tentatives échouées de coordination.....	103
2.2. Quand la Santé prend le contrôle. La consécration institutionnelle de « l'enfance inadaptée ».....	104
2.3. Quand le ministère de la Justice s'approprie le traitement de la délinquance juvénile	106
<i>Encadré. De l'enfermement correctionnel à sa critique. La genèse pénitentiaire de l'Éducation surveillée.....</i>	<i>107</i>
2.3.1. Rééducation et orientation professionnelle	109
2.3.2. Les nécessités de l'observation	111
2.3.3. Paul-René Bize, un symbole des transformations de l'institution.....	112
2.3.4. Guy Sinoir, ou la consécration de la psychologie	114
2.3.5. Daniel Lagache et le phénomène délictuel.....	116
<i>Encadré. Des instincts criminels de la psychanalyse freudienne à l'autonomisation progressive du psychique</i>	<i>117</i>
3/ LA DÉMÉDICALISATION DU TRAITEMENT DES MINEURS DÉLINQUANTS (1945-1970)	121
3.1. Georges Heuyer au carrefour des tendances ?	122
3.2. Les mineurs délinquants entre organogenèse et psychogenèse.....	124
3.3. L'autonomisation d'une profession de psychologue à l'Éducation surveillée	126
3.3.1. Pierre Mâle : la psychanalyse comme humanisme ?	127
3.3.2. La professionnalisation des psychologues	128
3.3.3. Une « psychologisation » du traitement des mineurs délinquants ?	129
3.4. La sociologie face à la délinquance juvénile	131
<i>Encadré. L'organisation des premières sessions d'éducateurs.....</i>	<i>133</i>
CONCLUSION DU CHAPITRE 2	136

CHAPITRE 3

DES ÉDUCATEURS À LA JUSTICE.....	139
<i>Encadré. Quelques constats quantitatifs généraux sur la PJJ et ses principales catégories de personnel.....</i>	<i>140</i>
1/ LA CONSTRUCTION HISTORIQUE D'UNE POSTURE ÉDUCATIVE EN « MILIEU OUVERT ».....	153
1.2. La progressive prééminence du « milieu ouvert ».....	157
1.3. La féminisation de la profession d'éducateur et les controverses qui l'entourent.....	162
1.4. Les modes de recrutement des éducateurs. Une ouverture controversée.	164
2/ LES RAPPORTS ENTRETENUS PAR LES ÉDUCATEURS AU « JUDICIAIRE »	167
2.1. La critique sociale du « judiciaire » et ses effets au tournant des années 1970.....	169
2.2. Une réaffirmation de l'identité « Justice » des éducateurs. Les réaménagements des années 1990.	173
3/ L'ÉDUCATION SOUS CONTRAINTE. DE LA SPÉCIALISATION PÉNALE À L'ENCADREMENT ÉDUCATIF RENFORCÉ.....	178
3.1. La spécialisation pénale des éducateurs de la PJJ	178
3.1.1. Un processus de spécialisation pénale.....	180
3.1.2. Une nouvelle philosophie de l'éducation ?	181
· Les savoirs psychologiques sur la réparation.....	181
· La « sanction éducative » au cœur des réflexions pédagogiques.....	185
· La consécration institutionnelle du thème de la responsabilisation.....	186
3.2. La contention au cœur des réformes des dispositifs de prise en charge.....	188
3.2.1. La valorisation du « faire avec ».....	190
3.2.2. La légitimation savante de la contention.....	191
· La thématique de la « crise ».....	191
· Le thème psychanalytique de la « contenance »	194
Winnicott et les espaces transitionnels	196
3.2.3. La construction d'un continuum de contrainte.....	199
3.2.4. La transformation des dispositifs: d'hébergement dans le service public	201
· Une transformation significative.	202
· Un processus de délégation du sale boulot ?.....	203
· La fragilisation d'un militantisme de métier.....	205
CONCLUSION DU CHAPITRE 3	208

DEUXIÈME PARTIE

DES ÉDUCATEURS EN SITUATION DE TRAVAIL

CHAPITRE 4

DES ÉDUCATEURS EN MILIEU OUVERT.....	215
1/ « TENIR » DES PROBLÉMATIQUES.....	218
<i>Encadré. Bricolages institutionnels et tactiques relationnelles. L'exemple d'une difficile prise en charge</i>	<i>221</i>
2/ TRAVAIL DISPERSÉ ET RECHERCHE DE CONTINUITÉS.....	223
2.1. Une matinée ordinaire depuis la salle de permanence	224
2.2. La dispersion au cœur du travail éducatif.....	227
<i>Encadré. Des manières de faire hétérogènes. L'exemple de Catherine et Sylvain, éducateurs au service de Lignac.....</i>	<i>228</i>
2.3. Produire des continuités, stabiliser des problématiques.....	232

<i>Encadré. L'exemple de deux rapports éducatifs</i>	234
3/ L'ÉLABORATION COLLECTIVE DES « PROBLÉMATIQUES ». LE CAS DES MESURES D'INVESTIGATION EN « RÉUNIONS CLINIQUES »	237
3.1. Le primat des mesures d'investigation	237
3.2. La fabrique des raisonnements	239
3.2.1. Eléments contextuels et éléments expérientiels	239
· Les éléments contextuels	239
· Les éléments expérientiels	240
3.2.2. A la recherche des dysfonctionnements familiaux	242
3.2.3. Comment appréhender les comportements déviants des mineurs ?	245
4/ QUE FAIRE DE LA CONTRAINTE PÉNALE ?	248
4.1. De la contrainte pénale à sa mise à distance	250
4.2. Pragmatique de la pression et responsabilisation pénale	253
CONCLUSION DU CHAPITRE 4	255

CHAPITRE 5

DES ÉDUCATEURS EN CENTRE FERMÉ	257
1/ UNE ÉDUCATION COMPORTEMENTALE	263
1.1. Fermeture juridique, fermeture symbolique	264
1.2. « Super Nanny » à la PJJ	266
1.3. Le système des modules. Les fondements d'une éducation comportementale	271
1.3.1. Un système en voie de stabilisation	273
<i>Encadré. Des formes de comportementalisme non assumées</i>	275
1.3.2. Le cas d'Abou	277
2/ UN APPEL AU « JUDICIAIRE »	279
2.1. Au bord de l'incarcération	281
2.2. Que faire de « l'autorité » ?	286
2.3. L'exigence d'une fermeté judiciaire ?	289
CONCLUSION DU CHAPITRE 5	292

CHAPITRE 6

DES ÉDUCATEURS EN PRISON	295
1/ LES ÉDUCATEURS À L'ÉPREUVE DU « PROJET EPM ». UNE INTERVENTION « PAR-DELÀ LES MURS »	301
1.1. Un regard extra-carcéral	302
1.2. Le traçage des informations : un enjeu professionnel	304
1.2.1. Des usages professionnellement segmentés du cahier électronique de liaison	305
1.2.2. Les cahiers d'éducateurs	307
1.3. « Faire avec » les jeunes détenus ?	310
1.3.1. Quand l'EPM Agora tire vers un « modèle quartier mineurs »	311
1.3.2. Les activités, compétence éducative, prérogative pénitentiaire ?	312
1.3.3. Un faible investissement du quotidien carcéral	315
Au quartier mineurs de Blagnac. L'extériorité radicale des éducateurs de la PJJ	317

2/ LA PRODUCTION DE L'ORDRE CARCÉRAL. RÉGULATION DES COMPORTEMENTS ET ÉDUCATION COMPORTEMENTALE.....	321
2.1. Le « donnant-donnant », ou la production de l'ordre au quotidien.....	323
<i>Encadré. Une gestion pragmatique de l'ambiance des unités. De l'importance d'une connaissance de la « psychologie » des détenus.....</i>	<i>324</i>
2.2. Socialisation comportementale et imposition du « cadre » : la mission « éducative » du surveillant.....	327
2.3. La construction des trajectoires carcérales. Une gestion au « mérite ».....	328
2.3.1. L'unité libérale. Contrats comportementaux et responsabilisation.....	329
2.3.2. L'unité stricte, ou le positionnement ambivalent des éducateurs dans l'espace carcéral.....	332
3/ VERS UNE LÉGITIMATION ÉDUCATIVE DE L'ORDRE PÉNITENTIAIRE ?	334
3.1. L'ordre des mesures éducatives.....	335
3.2. « Ici, c'est une prison ».....	336
3.3. De la responsabilisation pénale comme légitimation d'une présence éducative en détention	339
Retour au quartier mineurs de Blagnac. La « responsabilisation » au cœur des pratiques éducatives.....	341
CONCLUSION DU CHAPITRE 6	345
CONCLUSION GÉNÉRALE	347
RESPONSABILISATION, NÉO-DURKHEIMISME ET RETOUR DE L'UTOPIE RÉPUBLICAINE.....	348
REPLI STATUTAIRE ET RECONFIGURATION DU COLLECTIF PROFESSIONNEL	352
BIBLIOGRAPHIE	357
INDEX NOMINUM.....	377
SIGLES, ACRONYMES, ABRÉVIATIONS	383

TABLEAUX ET GRAPHIQUES

<i>Tableau 1.</i> Les personnels de la PJJ. Evolution 2007-2010.....	143
<i>Tableau 2.</i> Les personnels de la fonction support. Évolution 2007-2010.....	144
<i>Tableau 3.</i> Les personnels de la fonction éducative. Évolution 2007-2010.....	146
<i>Tableau 4.</i> La somme ATE + corps d'éducateurs dans l'effectif total de la PJJ. Évolution 2007-2010.	147
<i>Tableau 5.</i> La somme ATE + corps d'éducateurs dans l'effectif total relevant de la « fonction éducative ». Évolution 2007-2010.....	147
<i>Tableau 6.</i> Les éducateurs de la PJJ et leur répartition par dispositifs.....	147
<i>Tableau 7.</i> Les personnels de la catégorie « milieu ouvert » (MO).....	148
<i>Tableau 8.</i> Les personnels de la catégorie « placement »	150
<i>Tableau 9.</i> Les personnels de la catégorie « insertion ».....	150
<i>Tableau 10.</i> Les personnels de la catégorie « détention ».....	151
<i>Graphique 1.</i> Évolution de l'effectif total et de l'effectif d'éducateurs de l'Éducation surveillée – PJJ (1948-2011). 140	
<i>Graphique 2.</i> L'évolution des effectifs des diverses catégories de personnel de la PJJ (1996-2011)	142
<i>Graphique 3.</i> L'évolution du personnel de la PJJ recruté sur contrat (1996-2011)	143
<i>Graphique 4.</i> La composition du corps des directeurs. L'évolution 1996-2011 (en effectifs physiques).....	145

<i>Graphique 5.</i> Mineurs incarcérés et mineurs placés sous contrainte (CER+CEF) durant l'année (2004-2010), secteur public et secteur associatif habilité non distingués	200
<i>Graphique 6.</i> Mineurs placés en CER et CEF durant l'année (2004-2010), secteur public et secteur associatif habilité non distingués.....	200
<i>Graphique 7.</i> Part de mineurs placés sous contrainte (CER+CEF) durant l'année (2004-2010), secteur public et secteur associatif habilité non distingués.....	201
<i>Graphique 8.</i> Les placements dans les services d'hébergement contraints (CER+CEF) du secteur public de la PJJ	203

INTRODUCTION

Un récent travail comparatif, mené à l'échelle européenne sur différents systèmes de justice des mineurs, fait le constat d'une relative convergence entre ces systèmes, dont l'évolution serait en partie déterminée par l'avènement d'une nouvelle gouvernamentalité néolibérale, à même de transcender les réalités nationales (Bailleau, Cartuyvels et De Fraene, 2009). Cette nouvelle gouvernamentalité se caractériserait, entre autres éléments, par les deux phénomènes suivants qui, dans la logique propre du droit pénal, se renforcent mutuellement. D'une part, une responsabilisation accrue des mineurs délinquants, à distance des principes de responsabilité collective qui se trouvaient au cœur des modèles *welfare* de justice des mineurs, construits dès la fin du 19^e siècle dans une majeure partie des pays occidentaux. D'autre part, une punitivité accrue des mineurs délinquants, dans le cadre d'un modèle de gestion des risques délictuels, légitimé par la diffusion, au sein de l'opinion publique, d'un « sentiment d'insécurité » amplement relayé par les médias. C'est dans ce contexte marqué par une inflexion idéologique généralisée que viendrait s'inscrire, dans les différents pays européens, la multiplication des injonctions politiques visant un durcissement de l'action pénale à l'égard des mineurs délinquants¹. Quand sont observées les traductions pratiques de ces injonctions, la majorité des travaux décrivent cependant des configurations politiques, juridiques, institutionnelles et professionnelles complexes qui empêchent de faire des pratiques réelles de régulation et de traitement de la délinquance juvénile un simple décalque des discours politiques et des éventuelles évolutions législatives qui les accompagnent. Tandis que certains auteurs, à l'image de Josefina Castro sur le système portugais, décrivent l'avènement de dispositifs hybrides, la logique de responsabilisation qui les anime n'annihilant pas les nécessités éducatives du système (Castro, 2009, 305), d'autres auteurs, comme Sam Lewis sur le système anglais et gallois, soulignent « l'existence de tendances contraires » au sein du paradigme néolibéral (Lewis, 2009, 335), la hausse de la punitivité pour les délits les plus graves s'accompagnant du renforcement d'une logique réparatrice centrée sur le rétablissement

¹ L'analyse vaut également pour le cas du Canada, analysé par Ross Hastings (2009), ou celui des États-Unis, analysé dans le cadre d'une comparaison avec la Grande-Bretagne, par David Garland (2001).

des relations entre le délinquant et la communauté (Lewis, 2009, 341). En outre, l'ensemble des auteurs met en évidence l'autonomie propre des acteurs, non seulement de ceux qui, dans l'espace judiciaire, sont chargés de l'application des lois, mais également de ceux qui, dans l'espace du travail social, ont pour tâche l'exécution des décisions de justice. C'est notamment le cas de Maria José Bernuz Beneitez qui, à propos du cas espagnol, met en avant les logiques propres des « opérateurs judiciaires et sociaux » qui, « par routine ou par conviction », « continuent à travailler avec le mineur qui a commis un délit dans une perspective de prévention spéciale positive, en laissant les modifications juridiques jouer uniquement un rôle de légitimation du système » (Bernuz Beneitez, 2009, 425). Dans le même ordre d'idée, Sam Lewis souligne la fécondité d'une observation du fonctionnement de la justice des mineurs « sur le terrain », rappelant, en s'appuyant sur les travaux de Lucia Zedner (2002), la nécessité de distinguer la rhétorique politique de la politique elle-même, tout en mesurant les écarts entre la raison du politique et celle des pratiques professionnelles. Ainsi l'auteur convoque-t-il les résultats d'une étude d'Adam Crawford et de Tim Newburn consacrée à la justice réparatrice en Angleterre, qui soulignait que les praticiens locaux chargés de l'exécution des mesures de justice « agissaient de façon à transformer, renverser ou rediriger les intentions politiques dans différentes directions : quelquefois accidentellement, quelquefois en raison de nécessités administratives et quelquefois pour des raisons idéologiques » (Crawford et Newburn, 2003, 236 ; cité par Lewis, 2009, 341). Tout en nous invitant à observer la complexité intrinsèque des transformations du droit pénal et de son application, ces premiers constats légitiment l'intérêt d'une recherche qui interroge les transformations de la justice pénale par un regard sur les pratiques professionnelles des agents chargés de l'exécution des décisions de justice. Au sein de la justice des mineurs française, la majeure partie de ces agents sont éducateurs, ayant pour particularité, non seulement d'appartenir au ministère de la Justice, mais également d'être formés, en interne, par l'administration qui les emploie : la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ). Une situation qui se trouve, elle, résolument inédite à l'échelle européenne (Jovelin, 2009), nous invitant à questionner les spécificités de ce corps professionnel, ses principales transformations et la réalité de ses pratiques.

Les éducateurs de la PJJ, ou la singularité d'un corps professionnel

C'est dans le sillage de la constitution plus générale, dans la première moitié du 20^e siècle, d'un problème de « l'enfance inadaptée », que s'est construite, en France, une profession d'éducateur spécialisé (Chauvière, 1980). Au croisement d'une logique corporatiste et d'une logique syndicale, différents acteurs, réunis dès 1947 autour de l'Association nationale des éducateurs de jeunes

inadaptés (ANEJI), ont progressivement offert aux éducateurs spécialisés les ressources nécessaires à leur autonomisation et à leur reconnaissance : une convention collective, signée en 1966, et un diplôme d'État, créé en 1967 (Boussion, 2006; 2007). Aujourd'hui au nombre de 63000, les éducateurs spécialisés partagent leur espace professionnel avec 5000 éducateurs d'une espèce différente : les éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ). Employés de l'administration publique d'État, les éducateurs de la PJJ sont fonctionnaires de catégorie B du ministère de la Justice. Titulaires d'un concours de la fonction publique, les éducateurs de la PJJ sont formés, en interne, par leur propre institution. Recrutés à Bac+2, ils bénéficient, au sein de l'école nationale de la PJJ, de deux années de formation. À l'inverse, les éducateurs spécialisés bénéficient de trois années de formation, au sein d'écoles privées ou de statut associatif, qu'ils peuvent intégrer dès l'obtention d'un baccalauréat. Comptant parmi les premières avancées d'un processus de professionnalisation des fonctions « d'éducation », la première version du statut des éducateurs de la PJJ date d'un décret du 10 avril 1945. À cette époque, la PJJ s'appelait encore Éducation surveillée – elle changera de nom en 1990. Créée, en 1927, comme un service de l'administration pénitentiaire, l'Éducation surveillée est devenue, par un décret du 1^{er} septembre 1945, une division autonome du ministère de la Justice, dès lors indépendante de sa grande sœur pénitentiaire. Chargée de la coordination des différents dispositifs, du secteur public comme du secteur associatif, de prise en charge des mineurs « placés sous main de justice », son activité est régentée par deux principales ordonnances. D'une part l'ordonnance du 2 février 1945 régissant, au titre du droit pénal, le traitement des mineurs dits « délinquants ». D'autre part l'ordonnance du 28 décembre 1958 régissant, au titre de l'assistance éducative, le traitement des mineurs dits « en danger ». Si de rares éducateurs de la PJJ se sont posés la question d'un ralliement de leur groupe professionnel au corps des éducateurs spécialisés, la majeure partie d'entre eux fait au contraire de cet attachement à un secteur public de la protection judiciaire de la jeunesse une ressource de leur distinction dans le champ du travail social. Désormais inscrite comme l'une des évidences identitaires du groupe professionnel, cette revendication est amplement relayée, voire naturalisée, par l'importante littérature qui, depuis le début des années 1950, émane des services d'étude et de recherche de la PJJ, historiquement liés aux dispositifs de formation – initiale et continue – des personnels de l'institution. Les éducateurs de la PJJ seraient ainsi les principaux représentants des sacro-saints « principes fondateurs » d'un modèle de justice fondée sur l'éducabilité des justiciables – et, plus particulièrement, d'un modèle de justice pénale fondée sur l'éducabilité des délinquants. Loin de constituer un donné immuable, ces « principes fondateurs » sont au contraire liés à un ensemble de savoirs historiquement construits qui, tout en permettant de circonscrire et de soutenir des représentations singulières de la délinquance juvénile et des manières de la traiter, offrent aux éducateurs d'indispensables ressources pour délimiter leur

espace professionnel et légitimer la supposée singularité de leur juridiction². À mesure qu'évoluent et se transforment les politiques publiques de traitement des mineurs délinquants, ces savoirs se trouvent cependant controversés, reconfigurés, parfois aussi fragilisés ou instrumentés, faisant des « principes fondateurs » de la justice des mineurs et des savoirs qui leur sont associés, « moins un acquis qu'un enjeu permanent » (Commaille, 1995, 147).

Un besoin de savoirs

Dès ses premières ramifications dans l'œuvre d'Émile Durkheim, puis à l'occasion des développements plus conséquents qu'elle a connus, dès le début du 20^e siècle aux États-Unis, la sociologie des professions a fait de la question des savoirs un enjeu essentiel dans la délimitation des frontières de son objet de recherche. Conformément à l'idéal-type analytique de *profession*³, construit par différents auteurs fonctionnalistes sur le fondement de critères fixés *a priori*, certaines activités reçoivent sans doute aucun l'accréditation sociologique leur permettant d'user du titre de *profession*. Parmi ces critères, malgré des controverses internes au courant fonctionnaliste, l'idéal de service, le désintéressement, la capacité d'auto-régulation, la formation intellectuelle, la maîtrise d'un savoir spécialisé et l'auto-évaluation de la qualité du service rendu occupent une place privilégiée (Carr-Saunders et Wilson, 1964 [orig. 1933]; Wilensky, 1964). Inévitablement, cependant, la question s'est posée : l'analyse sociologique des professions doit-elle renoncer à s'intéresser aux objets qui s'écartent de l'idéal-type ainsi proposé ? Certains auteurs se sont alors demandé si telle ou telle activité pouvait accéder au rang de *profession*. Ce fut notamment le cas de diverses analyses proposées sur le cas du travail social, en particulier l'analyse *princeps* proposée, dès 1915, par Abraham Flexner⁴. Après avoir expliqué que le plombier, faute de faire reposer son art sur un corpus de connaissances, ne saurait relever du concept de profession, de même que le banquier, dont la pratique était encore trop peu informée par les sciences économiques (2001 [orig. 1915], 157), Abraham Flexner tranchait : le travailleur social, qui ne fait que servir de médiateur entre un problème rencontré (la maladie, la pauvreté, l'ignorance) et les agences spécialisées qui sauront prendre en charge ce problème avec le plus

² Dans son essai de sociologie des professions, Andrew Abbott (1988) désigne par ce terme de « juridiction » le lien privilégié, historiquement construit et conceptuellement légitimé, qu'un groupe professionnel entretient avec le « diagnostic », le « traitement » ou la « résolution » d'un « problème » considéré. Montrant qu'une juridiction professionnelle est toujours conquise au détriment d'un (ou de plusieurs) groupe(s) professionnel(s), et qu'elle est toujours susceptible d'être contestée, ou à tout le moins controversée, Andrew Abbott développe une conception agonistique du « développement professionnel » et de la dynamique des groupes professionnels.

³ Le terme en italique doit être considéré dans sa variante anglophone.

⁴ Comme le souligne Florent Champy, « la définition de Flexner comprend déjà tous les éléments que l'on va retrouver ensuite dans les travaux universitaires des fonctionnalistes » (Champy, 2011, 27).

d'efficacité (la médecine, les organismes de charité, l'école), ne saurait, non plus, accéder au rang de *profession* (*Ibid.*, 160). Il lui manque, explique l'auteur, un corpus propre de connaissances. De longues années plus tard, en 1965, Werner W. Boehm opérait un constat similaire. Il expliquait en effet que, dans le champ du travail social, « les techniques sont relativement bien identifiées ; son système de valeur est bien articulé, mais parmi ses traits caractéristiques, sa théorie est celui qui est le moins développé » (Boehm, 1969, 644). D'autres auteurs ont, quant à eux, opéré une tentative d'extension du modèle analytique initial. En opérant une distinction entre les « professions établies », les « nouvelles professions », les « semi-professions » et les « professions-qui-voudraient-être » (*would-be professions*), Alexander M. Carr-Saunders réussissait à étendre le domaine de recherche concerné par la sociologie des professions, sans rien abandonner de la valeur analytique et de la portée normative du concept fonctionnaliste de *profession* (Carr-Saunders, 1955). Ayant examiné de nombreux exemples et reprenant le cas des travailleurs sociaux, l'auteur range ces derniers dans la catégorie des « semi-professions », autrement dit, comme le souligne Nina Toren dans un article précisément consacré au travail social, des activités « se situant quelque part [...] entre les professions réellement accomplies (*full-fledged professions*) et ces activités qui se disent des professions mais qui, en fait, n'en possèdent pas pleinement les attributs caractéristiques » (Toren, 1968, 145). En raison de la relative faiblesse du corpus de connaissances qui sous-tend leurs pratiques⁵, les travailleurs sociaux seraient en effet soumis aux limites que leur impose leur employeur : « En conséquence, le travailleur social [...] est loin d'être libre de prendre en charge la personne qui lui est envoyée selon la voie prescrite par sa formation et son expérience professionnelle » (Carr-Saunders, 1955, 283).

Relativisant la valeur heuristique de l'idéal-type fonctionnaliste de *profession*, notamment quand il est appliqué à l'activité des travailleurs sociaux, Nina Toren en souligne néanmoins quelques apories. L'une d'entre elles concerne le rapport que les travailleurs sociaux entretiennent à la question du savoir. Après avoir souligné le caractère dynamique des processus de professionnalisation, Nina Toren s'interroge, d'un point de vue normatif, sur la pertinence de l'accession du travail social au rang de profession établie. En se fondant sur une analyse des caractéristiques spécifiques de l'activité des travailleurs sociaux, elle se demande si la professionnalisation – au sens de la *professionalization* anglo-saxonne – du travail social ne pourrait pas causer la perte de son cœur identitaire (qui lui assure, faute de mieux, le statut de semi-profession), à savoir le sentiment partagé de défendre des valeurs humanitaires. Autrement dit, la scientification du travail social et la technicisation de ses procédures de travail, corollaires de son éventuelle *professionnalization*, pourraient aboutir, au contraire, selon l'auteur, à sa déprofessionnalisation (Toren, 1968, 148). Il est cependant nécessaire de nuancer cette

⁵ Si les critères de définition des *professions* pouvaient, à l'intérieur même du courant fonctionnaliste, varier d'un auteur à un autre, Marc Maurice a montré que la maîtrise d'un savoir spécialisé apparaît cependant comme le critère qui assure une mise en accord entre l'ensemble des auteurs fonctionnalistes (Maurice, 1972).

affirmation, en insistant sur les possibilités dont disposent les travailleurs sociaux, au même titre que les infirmières et les différents métiers relationnels, non d'opposer les « valeurs » qu'ils défendent à la déshumanisation inhérente aux savoirs scientifiques, mais de fonder leur stratégie de professionnalisation sur d'autres types de savoirs, en particulier les savoirs issus du champ des sciences sociales. Ainsi, Aant Elzinga, à travers une étude des tentatives de professionnalisation du corps des infirmiers, dans le cas suédois, explique que quand les infirmières ont cherché à obtenir une légitimité académique, ont été valorisés les savoirs issus des humanités et des sciences sociales, « bien qu'ils ne leur offrent pas la même légitimité scientifique que celle que reçoivent les ingénieurs grâce aux sciences naturelles, ou les médecins grâce aux sciences médicales » (Elzinga, 1990, 162). Comme l'ont montré divers auteurs néo-wébériens, la formalisation et l'ésotérisme du savoir porté par les groupes professionnels est en effet un élément central dans la construction de leur pouvoir professionnel (Freidson, 1994).

Une diversité des processus de professionnalisation

Malgré ses limites évidentes, en particulier la naturalisation des savoirs qui émane de ses analyses⁶, cette mise en garde de Nina Toren nous permet donc d'interroger le rapport différencié que les différents groupes professionnels entretiennent avec la question du savoir. Lise Demailly, dans une approche qu'elle veut « pluraliste » de sociologie des professions, range ainsi les travailleurs sociaux, au même titre que les enseignants ou les infirmières, dans le cadre d'un « modèle artisanal », caractérisé notamment par une « importance des savoirs techniques dans la définition du métier », mais aussi par une « faible formalisation et [une] faible instrumentation des savoirs professionnels » (Demailly, 2008a, 82). La différence, essentielle, entre l'approche de Nina Toren et celle de Lise Demailly tient à ce que là où la première rabat la diversité qu'elle observe sur une *échelle* de professionnalisation, en référence à un idéal-type posé *a priori* comme le plus rationnel, la seconde tente de rendre compte de la diversité historique des dynamiques professionnelles et des savoirs qui y sont en jeu. Nous accédons alors, selon Lise Demailly, à la voie d'une sociologie « française » des professions ou, tempère-t-elle, « peu influencée par les théories académiques anglo-saxonnes » (*Ibid.*, 78-79). Il est vrai que l'idée même de « profession »

⁶ Discutant le thème de la déprofessionnalisation, Thomas Le Bianic a ainsi souligné, à propos d'une autre contribution de Nina Toren (Toren, 1975), comment l'attachement de l'auteure à un paradigme fonctionnaliste conduisait à l'empêcher de développer certaines voies de recherche : « l'inscription de l'auteur dans une perspective étroitement fonctionnaliste lui interdit certainement de voir les mouvements de déprofessionnalisation qui peuvent être à l'œuvre dans les deux "piliers" du modèle fonctionnaliste : les médecins et les juristes. On pourrait pourtant s'interroger sur la manière dont les transformations du savoir juridique ou médical affectent ces deux professions » (Le Bianic, 2005, 79).

a pénétré différemment la société française et les sociétés anglo-saxonnes, influençant différemment, par ce biais, leurs sociologies respectives.

Comme le soulignent Claude Dubar et Pierre Tripier, l'origine des modèles professionnels est religieuse, conduisant « à contraster nettement les pays de la Réforme et ceux de la contre-Réforme qui sont aussi ceux de la Royauté absolue » (Dubar et Tripier, 2005, 15). Dans ce dernier modèle, et notamment en France, toutes les institutions dérivait de l'État, garant de la loi universelle. L'organisation étatique des groupes professionnels – alors dénommés « guildes », ou « gildes » ou « ghildes » (*Ibid.*, 19) – s'incarnait dans la cristallisation, dès le 12^e siècle, d'un modèle corporatif doublement défendu par la théologie thomiste et la philosophie politique naissante, et dont « l'âge d'or » est daté, par les historiens, au tournant des 15^e et 17^e siècles (Le Goff, 1980). Régis par des lettres patentes royales, qui en faisaient des « sujets du roi » (Sewell, 1983), les corps possédaient néanmoins leurs propres organisations internes, fondées sur des règles strictes de formation des apprentis et de socialisation au métier. En cela, les corps assuraient la gestion « libérale » d'une fonction d'État. Le modèle des corps fonctionnaires n'est apparu que plus tardivement quand, dans un contexte « colbertiste » d'industrialisation du pays, sont apparus, au 17^e siècle, les premiers grands corps d'État modernes, principalement des ingénieurs portant le titre « d'ingénieurs du Roy » (Dubar et Tripier, 2005, 25). Si les corporations furent abolies par le décret d'Allarde du 1^{er} avril 1791, puis par la loi Le Chapelier du 9 mai, elles se sont néanmoins recrées, dès 1793, « sous le nom d'associations “révolutionnaires”, autour des petits métiers parisiens qualifiés qui défendaient les vertus du travail contre l'oisiveté des “aristocrates” » (*Ibid.*, 26). Cette brève histoire de « l'idiome corporatif à la française » (Sewell, 1983) nous permet, *in fine*, de comprendre l'attachement organique des groupes professionnels, en France, au cadre juridique offert par les conventions collectives et les échelons de qualification, garantis par l'État.

La dynamique des « groupes professionnels »

Dans un article consacré au flou qui entoure les principes de catégorisation des travailleurs sociaux⁷ – non seulement dans les nomenclatures officielles, mais également dans les nomenclatures savantes –, François Aballéa décide, pour clarifier les contours du « travail social », de s'approcher du terrain des « nomenclatures ordinaires », elles-mêmes influencées par les nomenclatures officielles et savantes. Il montre notamment que l'un des critères distinctifs de l'appartenance au groupe des « travailleurs sociaux », par rapport à l'ensemble généralisant de

⁷ Pour un regard sur l'hétérogénéité que recouvre le terme même de « travailleur social », nous renvoyons aux réflexions de Jacques Ion et Jean-Paul Tricart (1998).

« l'intervention sociale », est celui de la qualification validée : « parce qu'ils ont une qualification, qu'ils sont labellisés par un diplôme, les travailleurs sociaux se reconnaissent comme tels et prétendent se distinguer des "simples" intervenants sociaux » (Aballéa, 2000, 77). Soulignant que ces principes de distinction ne sauraient résoudre la mise en concurrence des travailleurs sociaux traditionnels – au premier chef desquels les assistantes sociales et les éducateurs spécialisés – « avec des salariés formés à l'université ou avec des intervenants de terrain à la formation expérientielle et dont les références professionnelles sont souvent éloignées des leurs » (*Ibid.*, 80), François Aballéa propose une sociologie dynamique des travailleurs sociaux, ici plus appréhendés en tant que « groupe professionnel » qu'en tant que « profession ». De fait, tout en mettant en cause certains des principes de l'approche fonctionnaliste – en particulier l'aspect téléologique et normatif des processus de professionnalisation qu'ils mettent en avant – et certaines des restrictions imposées par l'usage du terme de *profession* dans son seul sens anglo-saxon – d'où l'intérêt d'une prise en compte de l'émergence du terme de profession dans le contexte historique français –, les approches actuelles dans la sociologie française des professions refusent pour autant d'entériner l'usage polysémique du terme de profession, utilisé dans le sens commun francophone « pour catégoriser de manière variable une position dans le système productif » (Demazière et Gadéa, 2009, 19). Ainsi, dans l'introduction de leur ouvrage collectif, Didier Demazière et Charles Gadéa proposent une sorte de troisième voie qui permet d'élargir « le champ d'analyse au-delà du périmètre étroit des professions libérales ou réglementées, mais sans en diluer les significations » (*Ibid.*, 20). Ils suggèrent alors de passer du terme de « profession » à l'expression « groupe professionnel », désignant par-là « des ensembles de travailleurs exerçant une activité ayant le même nom, et par conséquent dotés d'une visibilité sociale, bénéficiant d'une identification et d'une reconnaissance, occupant une place différenciée dans la division sociale du travail, et caractérisés par une légitimité symbolique. Ils ne bénéficient pas nécessairement d'une reconnaissance juridique, mais du moins d'une reconnaissance de fait, largement partagée et symbolisée par leur nom, qui les différencie des autres activités professionnelles. En l'absence de réglementation et de codifications formelles, les groupes professionnels sont des ensembles flous soumis à des changements continus, caractérisés à la fois par des contours évolutifs et une hétérogénéité interne » (*Ibid.*, 20). Il s'agit donc, pour le sociologue, de replacer les dynamiques de professionnalisation dans la densité d'une époque, d'un contexte social et de ses débats sociaux (Le Bianic, 2005, 13).

Les éducateurs ont-ils besoin de savoirs ? Une question fondatrice

Nous sommes en 1949. Depuis quatre ans, les éducateurs de l'Éducation surveillée sont recrutés par concours de la fonction publique, au niveau du baccalauréat. Une lettre de Guy Sinoir, alors psychologue-conseil auprès de la direction de l'Éducation surveillée, est publiée dans la revue *Rééducation* – nommée, jusque 1947, *Revue de l'Éducation surveillée*. La thèse qu'il y défend tient dans cette citation :

« Les inconvénients seraient (...) nombreux à ce que les éducateurs de mineurs délinquants [ne possèdent] pas un niveau moyen de culture intellectuelle qui corresponde à la formation secondaire » (Guy Sinoir, 1949, 38).

Tandis qu'était discutée l'institution éventuelle d'un diplôme d'État pour les éducateurs spécialisés, un débat s'était en effet engagé sur la nécessité, ou non, pour les éducateurs de mineurs délinquants, de bénéficier d'une préparation intellectuelle en vue de l'acquisition de divers savoirs dans les domaines de la psychologie, de la physiologie, de la médecine ou encore de la pédagogie, pour reprendre les disciplines jugées essentielles, par Guy Sinoir, à l'exercice du métier d'éducateur. Dans le champ judiciaire, le statut d'éducateur de l'Éducation surveillée avait en effet été décrété le 1^{er} avril 1945, dans le même mouvement qu'avait été adoptée l'ordonnance du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante, et qu'avait été décidée, le 1^{er} septembre 1945, l'autonomisation de l'Éducation surveillée, quittant son statut de service de l'administration pénitentiaire pour devenir une direction autonome du ministère de la Justice. Ce statut avait cependant la caractéristique de procéder à *l'institutionnalisation formelle* du métier d'éducateur, dont le contenu n'était pas réellement défini. Comme le souligne l'historien Jacques Bourquin, au contraire de différents métiers dans le champ du travail social, qui n'ont bénéficié d'un statut que de longues années après l'apparition de leurs premières écoles de formation⁸, « avec les éducateurs de l'Éducation surveillée, ceux du ministère de la Justice, il en sera tout autrement : nous sommes dans la fonction publique ; c'est le statut qui précède le métier et les organismes de formation » (Bourquin, 1998, 57). Ainsi, rien n'était encore stabilisé, le contenu du métier pouvait donc être l'objet de controverses ouvertes.

Cette publication de Guy Sinoir était en fait une réponse à la position qu'avait défendue Henri Joubrel (1914-1983) quelques mois plus tôt, dans la même revue. Docteur en droit en 1939 avant

⁸ C'est notamment le cas des assistantes sociales, apparues dès le début du siècle en même temps que leurs premières écoles de formation, mais dont le statut a été officialisé en 1932. Quant aux éducateurs spécialisés, leur statut date de 1966, quand leurs premières écoles de formation étaient apparues, dans le champ de l'enfance inadaptée, en 1942. Pour une présentation des différents métiers du « social », nous renvoyons à la présentation synthétique de Jacques Ion et Jean-Paul Tricart (1998).

de devenir magistrat, Henri Joubrel abandonna volontairement ses fonctions en 1941, pour se consacrer à une carrière dans le champ du travail social, aux côtés, notamment, de l'association de scoutisme laïque des Éclaireurs de France, dont il deviendrait le Commissaire national en 1945. Comptant parmi les pères fondateurs de l'Association nationale des éducateurs de la jeunesse inadaptée (ANEJI)⁹, organe central, mis en place en 1947, dans la professionnalisation du métier d'éducateur spécialisé (Boussion 2006; 2007), Henri Joubrel se réclamait des principes du scoutisme, un bon éducateur étant avant tout un « éclaireur », capable « d'encadrer » les jeunes les plus désorientés : « qu'on leur propose l'exemple permanent d'un chef jeune, ardent, qui bavarde avec eux comme un ami, qui ne craint pas de mettre la main à l'ouvrage et de s'amuser comme eux, et le miracle est accompli » (Joubrel, 1942)¹⁰. Henri Joubrel s'appuyait sur une telle conception éducative pour fustiger le baccalauréat, à une époque, se défendait-il, où de vives critiques s'élevaient contre ce diplôme, l'accusant notamment « de fausser l'application des méthodes pédagogiques nouvelles » (Joubrel, 1949a, 42). Dans une forme de défiance vis-à-vis de tout énoncé à valeur intellectuelle, il estimait ainsi que « la préparation au baccalauréat écarte, ou amoindrit les individus avides d'action, alors que l'éducateur est avant tout un homme d'action, plus que de recherche et de pensée ». Dès lors, il défendait la position selon laquelle un bon éducateur doit être un éducateur proche de ceux à qui il s'adresse : « ceux-ci qui obtiennent les meilleurs résultats avec les jeunes inadaptés, parce qu'ils sont plus près d'eux, ont été des travailleurs manuels » (*Ibid.*, 42). Henri Joubrel prônait alors la valeur éducative du « bon sens », estimant que « tout homme s'occupant de rééducation doit être avant tout – et demeurer – un homme de bon sens. S'il veut être le prêtre d'une seule chapelle, il est perdu. Et il peut perdre avec lui des jeunes soumis à ses conclusions et à ses décisions » (Joubrel, 1949b, 1). Ces prises de position d'Henri Joubrel doivent être replacées dans le processus de construction de la profession d'éducateur spécialisé, autour de l'activité de l'ANEJI. Quelque temps plus tôt, lors de son assemblée générale de janvier 1948, l'association estimait en effet qu'il importait que « la profession devienne accessible à des jeunes ayant les qualités de cœur, de caractère et d'équilibre que réclame l'éducation, et qui ne sont pas nécessairement bacheliers ou licenciés »¹¹. En 1951, un numéro de la revue *Rééducation* intitulé « Les éducateurs », s'inscrivait dans la lignée directe de ces positions. Différents auteurs, tous proches de l'ANEJI, défendaient cette position de méfiance vis-à-vis du baccalauréat. Les prises de position empruntaient notamment au registre du bon sens parental :

⁹ En réalité, Samuel Boussion explique comment, aux côtés de Jacques Guyomarc'h, René Meyer et Henri Joubrel se sont, dans les années 1960, disputés la paternité du projet (Boussion, 2007, 64).

¹⁰ Pour un regard sur les emprunts des premiers éducateurs spécialisés non seulement aux conceptions scouts mais également, plus généralement, aux principes hérités des « mouvements de jeunesse », nous renvoyons aux travaux de Samuel Boussion (en particulier Boussion, 2010).

¹¹ Vœux émis par le conseil d'administration et la commission technique et déposés au ministère de la Santé publique et de la Population, circulaire n° 2, 20 janvier 1948. Cité par Samuel Boussion (2007, 283).

« Demande-t-on aux parents d'être bacheliers ? Et va-t-on déchoir ceux qui ne le sont pas ? J'ai moi-même deux enfants et il ne m'apparaît point que le bachot de ma femme ou le mien, vieux de plus de quinze ans, nous donnent plus d'aptitude pour les élever » (Roger Latour, 1951, 50).

En insistant sur les « *qualités humaines* », opposées aux « *parchemins ou aux titres officiels* » (Rey, 1951, 68), ces éducateurs entraînaient la profession d'éducateur spécialisé sur le chemin de la méfiance vis-à-vis d'une institution scolaire encore réputée bourgeoise, même si le diplôme du baccalauréat commençait, dès cette époque, à connaître un processus de dévaluation, corollaire de la relative démocratisation de l'accès à l'enseignement secondaire¹².

Les éducateurs de la PJJ. Un questionnement singulier.

Quelques mois après l'article d'Henri Joubrel, la réponse de Guy Sinoir s'inscrivait à l'opposé de telles conceptions. Conseiller d'orientation formé à l'Institut national d'orientation professionnelle (INOP), avant de devenir directeur du centre d'observation de Savigny-sur-Orge puis conseiller technique pour les questions de psychologie au sein de la Direction de l'Éducation surveillée, Guy Sinoir défendait une position qui nous renseigne sur les fortes différences qui se sont manifestées entre les stratégies respectives de professionnalisation des éducateurs spécialisés et des éducateurs du ministère de la Justice. L'importance de Guy Sinoir dans le champ de la justice des mineurs tient notamment à ses réflexions qui ont permis de souligner l'utilité de la présence d'éducateurs auprès des jeunes délinquants, comme experts de leur observation présententielle, en vue d'une objectivation de leur comportement. Cette objectivation devait permettre aux magistrats, dans un second temps, de fonder leurs décisions sur quelques-uns des préceptes fondamentaux des sciences de l'observation de l'homme – de la médecine à la psychologie, en passant par les techniques de l'observation professionnelle (Sinoir, 1946). Pour justifier la nécessité d'une formation intellectuelle des éducateurs, Guy Sinoir insistait ainsi sur les spécificités de l'activité éducative elle-même, « la matière sur laquelle se fait le travail [étant] complexe » (*Ibid.*, 40). Afin de couper court aux accusations « d'intellectualisme » portées par Henri Joubrel, Guy Sinoir évoquait cependant la nécessité du déploiement de savoirs *d'action*, qu'il opposait alors aux savoirs *contemplatifs*. Si l'éducation est considérée comme un art – il s'agit même, chez Guy Sinoir, d'un art thérapeutique –, cet art doit pouvoir recevoir l'éclairage

¹² Sur la question de la démocratisation de l'enseignement, comme processus historique ainsi que comme référentiel d'une politique d'enseignement, voir les réflexions d'Antoine Prost (1997).

indispensable des diverses sciences ayant trait à la question de la personnalité enfantine. Selon Guy Sinoir, il n'y avait d'ailleurs qu'en permettant aux éducateurs de s'approprier de tels savoirs que ces derniers pourraient se construire un espace propre, leur permettant de faire face à l'autorité des membres de professions plus établies qu'ils côtoyaient quotidiennement, en particulier les médecins et les assistantes sociales :

« Quelle autorité aurait un chef de centre, de culture inférieure, sur ses divers collaborateurs (médecins, assistantes sociales,...) qui, eux, la possèdent [la formation secondaire] ? À moins que vous ne souhaitiez voir s'instaurer une collaboration en sous-valeur, dans laquelle le médecin parlant *ex cathedra* et l'assistante sociale par voie d'autorité, l'éducateur se verrait condamné à prendre pour parole d'évangile tout ce en quoi il ne pourrait conduire une discussion » (Guy Sinoir, 1949, 38).

Situés dans des univers professionnels et stratégiques différents, Henri Joubrel et Guy Sinoir défendaient donc des conceptions qui ne peuvent prendre leur sens que replacées dans la structure plus générale des espaces sociaux au sein desquels ils évoluaient. Alain Vilbrod souligne ainsi que les professions d'éducateur spécialisé et d'éducateur de l'Éducation surveillée sont, pour une grande part, « partie prenante et partie agissante de deux secteurs ayant, d'une certaine manière, chacun leur propre loi » (Vilbrod, 1998, 98). Comme l'avance Samuel Boussion à propos des positions anti-intellectualistes développées par les acteurs proches de l'ANEJI au début des années 1950, cette conception de l'éducateur « peut s'apparenter à une stratégie de distinction, par laquelle les éducateurs en fonction [s'autonomisaient] par rapport aux corps professionnels proches et aux élites sociales, affirmant leur spécificité professionnelle » (Boussion, 2007, 287). À l'inverse, la profession d'éducateur de l'Éducation surveillée, ou plutôt ses quelques porte-parole dominants dans le champ de la justice des mineurs, ont très tôt misé sur son rapport au savoir et à la qualification pour se construire un espace professionnel propre, non seulement dans une volonté de légitimation en rapport aux autres professions de son champ quotidien d'activité (magistrats, psychologues, professeurs techniques), mais également dans une volonté de distinction vis-à-vis des éducateurs spécialisés, ces éducateurs « du privé », tels qu'ils ont longtemps été considérés. Cette volonté de distinction à l'égard du « privé » fut d'autant plus forte, dans l'histoire de la profession, que le statut de fonctionnaire des éducateurs de la PJJ n'est pas toujours allé de soi. Ainsi, dès 1992, tandis que le syndicat national des personnels de l'Éducation surveillée (SNPES), fermement attaché au statut public de la profession d'éducateur, revendiquait le passage du corps des éducateurs à la catégorie A de la fonction publique¹³, un éducateur de la PJJ, Dominique Turbelin, défendait au sein même du *Bulletin du SNPES* la

¹³ Comme nous le verrons dans la suite de notre thèse, cette revendication, constante depuis les années 1970, et toujours aussi forte aujourd'hui, n'a cependant jamais abouti.

nécessité d'un rattachement de son corps d'appartenance à celui des éducateurs spécialisés. Estimant nécessaire de libérer la profession de son « carcan fonction publique », il militait alors pour un corps d'éducateur indépendant de toute politique publique. L'idée fut reprise, en 1998, par Christine Lazerges et Jean-Pierre Balduyck, à l'occasion d'un rapport parlementaire sur la prévention et le traitement de la délinquance juvénile (Lazerges et Balduyck, 1998).

Faisant surface ponctuellement, cette proposition ne fut pour autant jamais réellement débattue au sein du groupe professionnel¹⁴. L'absence totale de référence, dans le *Bulletin du SNPES*, au combat des éducateurs réunis dès 1947 autour de l'ANEJI, est d'ailleurs symptomatique de l'indifférence bien gardée qu'ont toujours entretenue les instances représentatives des éducateurs de la PJJ à l'égard des prétentions corporatistes des éducateurs spécialisés. Ainsi, les éducateurs de la PJJ ont historiquement cultivé leur distinction, dans le champ du travail social, par leur participation au fonctionnement d'une administration publique placée au service d'un modèle singulier de justice des mineurs. C'est d'ailleurs en ce sens que le SNPES défend avec ardeur, aujourd'hui encore, son identité multicatégorielle, en revendiquant ne se faire le porte-parole des causes corporatistes qu'à mesure qu'elles servent le dessein du modèle politique de justice auquel participe historiquement l'Éducation surveillée. C'est donc en tant que fonctionnaires, membres du ministère de la Justice et, par là, partie prenante d'un « secteur d'action publique »¹⁵, que les éducateurs de la PJJ ont progressivement construit, et légitimé, la singularité de leur espace professionnel.

Des professionnels dans l'État

La sociologie des professions a longtemps fait preuve de suspicion quand il s'agissait d'étudier les *professionnels* salariés membres d'organisations du travail hiérarchisées, proches de l'idéal-type bureaucratique tel que l'a décrit Max Weber (2003 [1921]). Cette suspicion fut bien exprimée, en

¹⁴ L'article de Dominique Turbelin n'a eu droit à aucune réponse dans le *Bulletin du SNPES*. Isolé au milieu d'autres articles, il semble qu'il ait été volontairement ignoré. La popularité de Dominique Turbelin dans l'univers professionnel, auteur quelques années plus tard d'un ouvrage au titre évocateur (*La Justice a-t-elle besoin d'éducateur ?*), pourrait cependant n'avoir pas laissé le choix au syndicat que de publier sa proposition.

¹⁵ La notion de « secteur », centrale en sciences politiques (Baraize, 1996), désigne l'organisation administrative de l'État dans un champ d'activité considéré. Pierre Muller identifie trois dimensions constitutives dans l'existence d'un secteur (Muller, 2004) : i. un ensemble d'acteurs qui expriment des intérêts spécifiques ; ii. une dimension institutionnelle, qui « exprime la division du travail administratif telle qu'elle est traduite dans un ensemble d'organisations, de ministères, etc., qui vont donner de la « consistance » aux relations entre les acteurs du secteur tout en figeant relativement les configurations du pouvoir » (*Ibid.*, 410) ; iii. une dimension cognitive qui, renvoyant aux concepts de référentiel ou de paradigme, « exprime la vision du problème et des solutions telle qu'elle a été élaborée par les acteurs dominants du secteur et telle qu'elle s'est imposée sous forme de diagnostic, d'algorithmes mais aussi de valeurs et de normes qui vont donner du sens à l'action publique dans un domaine » (*Ibid.*, 410). Cette notion de « secteur » a notamment été appliquée à la justice des mineurs par Philip Milburn (2009).

son temps, par Richard Scott. En insistant sur le fait que s'intéresser aux professionnels qui exercent au sein d'une organisation bureaucratique revenait non pas à questionner les relations entre une organisation et des individus, mais les relations entre deux institutions (Scott, 1966, 266), Richard Scott examinait quatre « zones de conflit » qui pouvaient émerger quotidiennement : la résistance du professionnel aux règles bureaucratiques ; le rejet par le professionnel des normes bureaucratiques¹⁶ ; la résistance du professionnel à l'évaluation bureaucratique ; le conditionnement du professionnel à une forme de loyauté envers la bureaucratie. Dans la même veine, Alexander Carr-Saunders, constatant une proportion plus importante de professionnels salariés dans les « semi-professions » et dans les « professions-qui-voudraient-être » (*would-be professions*), établissait un lien entre le manque supposé d'autonomie professionnelle qui les caractérise et les contraintes organisationnelles qui pèsent sur leur liberté d'action (Carr-Saunders, 1955). Malgré les points de convergence existant, dans la conception fonctionnaliste, entre le fonctionnement bureaucratique et l'idéal-type de l'attitude professionnelle (en particulier, la question de la rationalité, et la norme du désintéressement), une majorité de ses auteurs ont ainsi souligné la divergence entre ces deux modèles institutionnels. La raison principale tient au type de contrôle des activités de travail, strictement interne, régi par un code éthique et un ensemble de savoirs spécialisés dans le modèle des « professions établies », tandis que dans le modèle bureaucratique, il proviendrait d'une instance externe, en l'occurrence la hiérarchie organisationnelle. Nous retrouvons des conclusions du même ordre dans des réflexions plus récentes, y compris chez un auteur comme Eliot Freidson, pourtant attaché à penser la complexité institutionnelle des phénomènes de professionnalisation¹⁷. Dans une tentative d'analyse sociologique des modalités différenciées de régulation du marché du travail, Freidson a ainsi conceptualisé la profession comme un mode de régulation opposé à un mode marchand et à un mode bureaucratique (Freidson 1976; 2001). Proche d'une axiomatique « pluraliste » quand il estime essentiel de se pencher sur la manière dont des types d'organisation politique singuliers donnent lieu à des types, eux-mêmes singuliers, de régulation du marché du travail, il s'en éloigne cependant en rabattant la profession sur un modèle d'exercice libéral fondé sur une forme d'institutionnalisation des savoirs formels.

Au contraire, plusieurs auteurs ont souligné la nécessité de s'intéresser à ces professions d'État qu'Henry Mintzberg nomme les « bureaucraties professionnelles » (Mintzberg 1982). Grâce à cette notion, le chercheur canadien souligne la complexité des organisations bureaucratiques au

¹⁶ L'auteur distingue cette zone de conflit de la précédente en soulignant que, bien que les deux soient très proches, la première a trait aux moyens et aux procédures de travail, quand la deuxième se réfère aux buts et aux objectifs de l'organisation (*Ibid.*, 271).

¹⁷ Eliot Freidson rend notamment compte de son attachement à cette complexité au sein d'un article qu'il explique avoir décidé d'écrire à la suite d'un séjour de recherche au Laboratoire d'Économie et de Sociologie du Travail, à Aix-en-Provence, à la fin des années 1970, inspiré par la stimulation des discussions qu'il avait pu avoir, en particulier, avec les sociologues Guy Roustan et Marc Maurice (Freidson, 1983).

sein desquelles « le travail opérationnel est [...] complexe et doit donc être directement contrôlé par les opérateurs qui l'exécutent » (*Ibid.*, 310-311). La cheville ouvrière de ce savant mélange entre centralisation bureaucratique et décentralisation opérationnelle consiste, selon l'auteur, à proposer une « standardisation des qualifications », ainsi que du système de formation et de socialisation professionnelles (*Ibid.*, 311). Cette standardisation doit répondre aux objectifs de l'organisation, qui peut d'ailleurs offrir une forme de protection contre des demandes des clients qui, soit ne sauraient être satisfaites, soit apparaissent, aux yeux du travailleur, comme illégitimes¹⁸. Ainsi certains auteurs soulignent-ils la multiplicité des mandats auxquels les professionnels peuvent se référer, selon la forme singulière prise par leur processus de professionnalisation. Lise Demailly évoque notamment « le modèle de professionnalité proprement bureaucratique des cadres administratifs, nullement fascinés par le rapport au client des professions établies, [qui articule] autonomie professionnelle et distance au public » (Demailly, 2008b, 40). De même évoque-t-elle le cas de ces professionnels de service public qui développent une « professionnalisation de type artisanal, avec une grande autonomie d'action mais non de détermination des finalités dernières de celles-ci, car il leur semble stratégiquement et éthiquement souhaitable que ces finalités soient garanties par une institution surplombante » (*Ibid.*, 40).

Professions et État social

En opérant une contextualisation socio-politique des processus de professionnalisation, il est dès lors possible d'éclairer la genèse socio-historique de la diversité des mandats professionnels. L'historien allemand Hannes Siegrist, appelant à circonscrire la validité des théories et des concepts généraux au sein de frontières spatiales et historiques strictement définies¹⁹, soutient ainsi que l'idéal-type fonctionnaliste n'est valable que dans une situation historique précise, durant laquelle dominait le principe d'une autorégulation libérale de la société. Observant une succession, depuis le 17^e siècle, de phases d'autonomisation et de régulation étatique des professions, il propose une typologie des professions qui tiennent compte des formes historiques

¹⁸ Cet aspect a été souligné par Nina Toren dans son analyse des travailleurs sociaux (Toren, 1968), mais également par Everett C. Hughes, quand il souligne la liberté des professionnels salariés, qu'il oppose à la liberté contrainte des avocats exerçant dans un cadre libéral. Ces derniers deviennent en effet, selon Hughes, des « spécialistes par défaut », obligés de se former dans certaines branches du droit en fonction des demandes de leurs clients (Hughes, 1960, 60-61).

¹⁹ Proche des conceptions épistémologiques développées par Paul Veyne à propos de la recherche historique (1996), Hannes Siegrist explique ainsi travailler dans le cadre d'« une conception historiciste de l'histoire qui ne retient, comme seule norme de validité, que les motivations et les plans d'action des agents historiques » (Siegrist, 1990, 178).

de l'intervention étatique. Se seraient ainsi succédés quatre modèles professionnels, avec des forces historiques d'inertie qui méritent, pour être analysées, la mise en œuvre d'enquêtes précises : i. un modèle de la « profession corporative », caractéristique des sociétés de guildes, où les groupes professionnels, assis sur divers privilèges, connaissaient une certaine autonomie vis-à-vis du pouvoir royal²⁰ ; ii. un modèle de la « profession d'État » (*state-defined office-profession* ou *state profession*) au sein duquel les groupes professionnels furent, dès le milieu du 18^e siècle, placés sous le contrôle de l'État centralisé ; iii. un modèle de la « profession libérale » (*liberal profession* ou *autonomous profession*), développé, dans la deuxième moitié du 19^e siècle, au sein des pays marqués par les principes d'autorégulation marchande ; iv. un modèle de la « profession néo-corporatiste », établi durant le processus de construction des États sociaux (*welfare state*)²¹, au cours duquel a émergé une régulation administrative qui s'appuyait sur une hybridation « des principes de contrôle étatique et d'autorégulation [professionnelle] » (*Ibid.*, 197).

Dans la lignée de ces interrogations, certains auteurs ont questionné les spécificités d'un attachement professionnel à la structure politique de l'État social. Ce fut notamment le cas de la sociologue danoise Margareta Bertilsson à partir d'une réflexion sur les liens sociologiques entre des formes d'État, des types de professions et des modèles de citoyenneté (Bertilsson, 1990). L'auteure tente notamment une comparaison entre le rôle des professions au sein de l'État libéral et au sein de l'État social (*welfare state*), ce dernier étant caractérisé par l'émergence d'une figure de « l'ayant-droit », citoyen doté de « droits sociaux légalement garantis (pour ce qui concerne la santé, les retraites, l'éducation, etc.) », à la différence de celle du « client » qui, par le recours à divers spécialistes, cherche à satisfaire ses besoins sur le marché (*Ibid.*, 115). Le fonctionnement de l'État social, ainsi que sa crédibilité, dépendent dès lors des compétences de différents professionnels pour administrer les droits qui sont au cœur de ses principes et de sa légitimité. Ainsi Margareta Bertilsson avance-t-elle que si les professions sont essentielles au fonctionnement de ces deux types de société (*liberal* et *welfare*), leur rôle diffère dans chacune d'elle. Reprenant à son compte le modèle de développement de la citoyenneté proposé par le sociologue britannique Thomas H. Marshall en 1950, l'auteure montre qu'à l'avènement d'une forme de citoyenneté *sociale*²² a correspondu l'émergence de professions dont les intérêts propres

²⁰ Nous retrouvons là l'origine française des modèles professionnels, décrite *supra* à partir des travaux de Claude Dubar et Pierre Tripier (2005).

²¹ Suivant les préconisations de Robert Castel, nous préférons, pour traduire l'anglais *welfare state*, l'utilisation du terme d'État social à celui d'État-Providence. Critiquant l'image d'un État dispensateur désintéressé, « distributeur de bienfait » et « pourvoyeur de richesses » que sous-tendrait le second terme, Robert Castel souligne que l'État social doit au contraire être appréhendé comme un « réducteur de risques », qui « intervient essentiellement comme garant de la sécurité » (Castel, 2001).

²² Selon Thomas H. Marshall, il existerait trois phases de développement de la citoyenneté : i. la citoyenneté civile, apparue au 18^e siècle et liée au développement du thème de la liberté au sein de la sphère privée ; ii. la citoyenneté politique, marquée par l'avènement du suffrage universel, apparue au 19^e siècle et dont les développements se sont poursuivis au 20^e siècle ; iii. la citoyenneté sociale, liée à l'émergence de systèmes de solidarité collective et attachée à la figure de l'État social (Marshall, 1950).

se sont trouvés liés à ceux du développement de l'État social : il existerait ainsi un « lien constitutif » entre certaines pratiques professionnelles et un type de régulation politique. Le processus de « bureaucratisation » des professions, parfois interprété comme une forme de déprofessionnalisation, est alors perçu comme le support nécessaire à la construction d'un nouveau type de citoyenneté (Bertilsson, 1990, 126). Autrement dit, dans le contexte de l'État social, « les pratiques professionnelles sont intimement liées au jeu politique, et émerge une politisation des professions dans le même temps que la pratique politique se professionnalise » (*Ibid.*, 118).

In fine, ces analyses nous permettent d'appréhender la diversité des formes de légitimation professionnelle et des savoirs qui leur sont associés. Appliquant au cas des professions la typologie de Mark C. Suchman concernant la multiplicité des formes de légitimité organisationnelle, Patrice Duran et Thomas Le Bianic proposent de distinguer trois formes de légitimité professionnelle : i. une légitimité pragmatique, en rapport avec les ajustements concrets des pratiques professionnelles aux intérêts bien compris des clients qui leur font face ; ii. une légitimité cognitive, fondée sur la lisibilité des moyens et des finalités d'une organisation professionnelle ; iii. une légitimité normative (ou morale), qui repose sur « la congruence entre les valeurs [promues par un groupe professionnel] et les normes d'action qui guident la société dans son ensemble » (Duran et Le Bianic, 2008, 29). Appliquée aux métiers de la relation, cette dernière forme de légitimité – normative et morale – renvoie à une conception du « travail sur autrui » comme « programme institutionnel », qui existe « quand des valeurs ou des principes [dont le sens vient “d'en haut”] orientent directement une activité spécifique et professionnelle de socialisation conçue comme une vocation » (Dubet, 2002, 24). À l'aide de cette notion, François Dubet a cherché à construire un *idéal-type* du travail relationnel, propre à la modernité, caractérisé par trois principaux éléments : « 1) ce programme considère que le travail sur autrui est une médiation entre des valeurs universelles et des individus particuliers ; 2) il affirme que le travail de socialisation est une vocation parce qu'il est directement fondé en valeurs ; 3) ce programme croit que la socialisation vise à inculquer des normes qui conforment l'individu et, en même temps, le rendent autonome et “libre” » (*Ibid.*, 13-14). Cette forme normative de légitimité – et la conception du travail sur autrui qui lui est associée – se trouve précisément au cœur de la professionnalité revendiquée des éducateurs de la PJJ, dont l'identité professionnelle est étroitement liée à l'histoire de l'institution à laquelle ils appartiennent. Enjeu professionnel et politique, cette histoire apparaît comme le symbole d'un modèle politique de justice que de nombreux éducateurs estiment aujourd'hui être « en danger ». Nous comprenons ici l'importance que constitue, pour la profession d'éducateur et ses principaux porte-parole, la production de recherches historiques qui, tout en venant s'ajouter à l'importante littérature indigène écrite *par* et

pour la PJJ, permet l'entretien d'une « mémoire collective », indispensable outil de production et de reproduction d'une « culture PJJ »²³.

Deux principaux axes de réflexion

Ces quelques considérations théoriques nous permettent de circonscrire notre programme de recherche, ainsi défini comme une sociologie de la profession d'éducateur de la PJJ, éclairée par une socio-histoire du secteur public de la PJJ attentive aux savoirs qui en ont délimité le projet politique et légitimé les reconfigurations²⁴. Plus précisément, notre travail s'articulera autour de deux principaux axes de réflexion. Le premier consistera à questionner la genèse d'une profession d'éducateur institutionnellement rattachée au ministère de la Justice. Nous nous intéresserons alors aux différents savoirs, des savoirs juridiques aux savoirs issus des sciences de l'homme (sciences médicales comme sciences humaines), qui ont permis de légitimer la construction, en 1945, d'un service public de l'Éducation surveillée, partie prenante du ministère de la Justice. Nous réfléchissons également à la manière dont, dans ce contexte indissociablement institutionnel et savant, la profession d'éducateur de la PJJ a progressivement rassemblé les ressources qui permettent à une majorité de ses membres, aujourd'hui encore, de revendiquer sa singularité dans l'espace du travail social.

²³ Ainsi fut créée, le 16 octobre 1991, une association pour l'histoire de l'Éducation surveillée et de la Protection judiciaire des mineurs (AHES-PJM), dont l'objectif déclaré est « d'aider au développement de la recherche histoire et à la constitution d'une mémoire collective ».

²⁴ Cette attention portée aux liens entre « savoirs » et « projet politique » nous rapproche non seulement d'une réflexion consacrée à la « dimension cognitive » d'un secteur d'action publique (cf. *supra*), visant à étudier « les processus par lesquels sont produits et légitimés des représentations, des croyances, des comportements, notamment sous la forme de politiques publiques particulières dans le cas de l'État » (Muller et Surel, 1998, 48-50), mais également d'une perspective gouvernementaliste de l'action publique (Lascoumes, 2004), inspirée par les réflexions proposées par Michel Foucault sur la notion de « gouvernementalité », notamment dans ses cours au Collège de France de 1977 et 1978 (Foucault, 2004). Dans une telle perspective qui cherche à appréhender l'État sous l'angle de ses pratiques, pour « interroger les instruments de connaissance et de légitimation par lesquels se font puis se défont les modèles d'action gouvernementale » (Ihl, Kaluszynski et Pollet, 2003, 3), le pouvoir politique est considéré non comme une propriété ou une essence mais comme le *produit* d'un assemblage hétérogène de normes instituées, de discours et de savoirs qui leur donnent forme, et de pratiques qui en assurent l'effectivité. Dans les travaux – principalement anglo-saxons – inspirés des *governmentality studies* (pour une présentation en français, voir Chantraine et Cauchie, 2005), tel assemblage constitue – autant qu'il est constitué par – un « programme de gouvernement » (Rose et Miller, 1992, 181-183), notion proche de celle de « projet politique », que nous lui préférons néanmoins. Il convient par là de nous démarquer d'une sociologie des professions qui, poussant le projet de déconstruction de l'État jusqu'à son terme, en vient à réfuter la distinction analytique entre État et profession, pour souligner que les professions *sont* l'État (Johnson, 1995). Nous rejoignons là la lecture de Thomas Le Bianic sur les liens établis entre État et professions dans la théorie sociologique (2008), qui nous permet d'affirmer qu'au contraire, les structures administratives ou législatives sont suffisamment distinctes empiriquement des organisations professionnelles et de leurs agences de représentation pour que les deux ensembles – politique et professionnel – puissent être analytiquement distingués. L'idée d'un « projet politique » attaché à l'institution, partie prenante du mandat des éducateurs de la PJJ, sans pour autant que ce dernier ne s'y réduise, nous permet d'éviter d'appréhender la profession que nous étudions comme un simple *produit gouvernementalisé*.

Le second axe de réflexion consistera à interroger les transformations de la profession d'éducateur de la PJJ, de son cœur identitaire comme de ses pratiques quotidiennes, dans le contexte d'une transformation des politiques institutionnelles de traitement des mineurs déviants. Du recentrage progressif de l'activité du secteur public de la PJJ sur le traitement des mineurs délinquants, jusqu'à l'ouverture de dispositifs d'éducation fondés sur le recours à la contrainte et à la contention, nous nous intéresserons à la construction et à l'institutionnalisation des différents savoirs, pédagogiques, psychologiques et psychiatriques, qui ont participé à la légitimation savante de ces transformations, tout en contribuant à dessiner les contours de nouvelles manières d'envisager l'action éducative. Nous réfléchirons également à la manière dont les éducateurs, en situation de travail, mobilisent – ou non – ces nouveaux savoirs, cherchant à défendre ce qu'ils estiment être les frontières légitimes de leur espace professionnel. L'analyse de ces situations de travail et des controverses qui s'en dégagent nous permettra, *in fine*, d'interroger les reconfigurations à l'œuvre de la professionnalité des éducateurs de la PJJ, nous offrant une voie d'accès, « par le terrain » (Lewis, 2009, 341), aux reconfigurations plus générales, en France, de la justice pénale des mineurs et de ses pratiques constitutives.

Deux axes méthodologiques

Pour répondre à ces différentes questions, nous avons travaillé autour de deux axes méthodologiques : un axe socio-historique et un axe monographique, que nous allons désormais présenter l'un après l'autre en revenant sur certains aspects de l'évolution de notre questionnement durant notre – jeune – parcours de recherche.

Un axe socio-historique

Notre premier axe méthodologique fut d'ordre socio-historique. Cherchant déjà, pour un travail de mémoire en Master 2, à appréhender l'évolution des usages des savoirs psychologiques dans la justice des mineurs, nous avons commencé par réaliser une série d'entretiens semi-directifs avec divers acteurs de ce champ judiciaire spécifique, en variant autant que possible leurs âges, leur genre, ainsi que leurs fonctions (magistrats, directeurs, responsables de formation, psychologues, éducateurs) et les dispositifs institutionnels au sein desquels ils évoluaient, quand ils n'étaient pas déjà à la retraite. Comme le résume le tableau méthodologique présenté ci-

dessous, cette phase d'entretiens semi-directifs a principalement été réalisée entre septembre 2007 et mai 2008, donnant lieu à l'écriture d'un mémoire qui fut intitulé *Une clinique de l'ordre. Sens et usages sociaux de la psychologie dans la justice des mineurs*.

Chronologie de nos démarches méthodologiques (hors traitement d'archives)

Date	Fonction	Date d'entrée dans la première fonction	Dispositif d'exercice actuel
Septembre 2007	Psychologue	1986	Service de milieu ouvert
Octobre 2007	Éducateur, puis directeur de service, puis directeur territorial	1972	Direction territoriale
Décembre 2007	Éducatrice	2006	Service de milieu ouvert
Décembre 2007	Éducatrice stagiaire	2008	Centre éducatif renforcé
Janvier 2008	Éducateur	2002	Service de milieu ouvert
Janvier 2008	Psychologue	1983	Service de milieu ouvert
Janvier 2008	Pierre Segond, éducateur, puis psychologue, affecté au Centre de formation et de recherche de l'Éducation surveillée	1963	À la retraite
Janvier 2008	Psychologue	1971	À la retraite
Février 2008	Juge des enfants	1966	À la retraite
Février 2008	Psychologue	1987	Service de milieu ouvert
Février 2008	Éducateur	1974	Service de milieu ouvert
Février 2008	Éducateur, puis directeur de service, puis directeur régional, puis responsable de la formation continue des éducateurs de la PJJ	1973	Centre National de Formation et d'Études (Vaucresson, 92)
Février 2008	Juge des enfants	1966	Tribunal de Grande Instance
Février 2008	Chef de service éducatif	1989	Service éducatif auprès du Tribunal
Février 2008	Psychologue	1981	Centre éducatif fermé
Mars 2008	Éducateur	2002	Centre éducatif renforcé
Avril 2008	Psychiatre	2007	Direction de la PJJ
Avril 2008	Psychologue	2005	Service éducatif auprès du Tribunal
Mai 2008	Éducatrice	2006	Centre éducatif fermé
15.12.2008 – 22.12.2008	Observation au sein du cabinet d'une juge pour enfants		
Janvier 2009	Directrice	2003	Centre éducatif fermé (CEF)

Mars 2009	Éducatrice, puis directrice de service, puis directrice départementale adjointe	1975	Direction territoriale (DT), PJJ
Avril 2009 – Juin 2009	Observation au sein du service de milieu ouvert de Lignac		
Juillet 2009	Éducatrice	1981	Foyer ouvert
Juillet 2009	Agent technique d'éducation, puis éducateur	2001	Foyer ouvert
Juillet 2009	Éducateur contractuel	2008	Foyer ouvert
Juillet 2009	Éducateur contractuel	2007	Foyer ouvert
Juillet 2009	Éducatrice	1996	Foyer ouvert
Octobre 2009 – Décembre 2009	Observation au sein du « quartier mineurs » de la maison d'arrêt de Blagnac		
Février 2010 – Mai 2010	Observation au sein de l'établissement pénitentiaire pour mineurs Agora		
Octobre 2010 – Décembre 2010	Observation au sein du centre éducatif fermé (CEF) de Liars		
Janvier 2011	Maryse Vaillant, éducatrice, puis directrice de service, puis chargée d'étude au Centre de recherche de Vaucresson	1963	A quitté la PJJ en 1994
Février 2011	Bernard Pellegrini, directeur du Centre national de formation et d'étude de Vaucresson	1991	A quitté la PJJ en 1997
Mars 2011	Manuel Palacio, éducateur, puis directeur de service, puis directeur du bureau des méthodes et de l'action éducative à la direction de la PJJ	1977	A quitté la PJJ en 2006
Novembre 2011	Membre du service de l'analyse et de la prévision budgétaire	2007	Direction de la PJJ

Durant notre travail de thèse, qui a officiellement débuté en octobre 2008, nous avons poursuivi – et approfondi – cette investigation socio-historique, tout en réorientant notre regard vers les pratiques quotidiennes des éducateurs de la PJJ. Sans abandonner notre réflexion initiale sur les usages des savoirs psychologiques dans la justice des mineurs, nous souhaitons faire de cette réflexion l'instrument d'une étude plus spécifiquement consacrée à l'évolution des pratiques éducatives au sein du secteur public de la PJJ, et aux reconfigurations concomitantes de la professionnalité de ses éducateurs.

Cet approfondissement réorienté de notre investigation socio-historique a induit la mise en œuvre de deux principales méthodes. Tout d'abord, nous avons exploré trois fonds d'archives, qui nous ont permis de « contextualiser » les récits que nous avons jusqu'alors recueillis²⁵. Le premier, exploré sur le site des Archives nationales situé à Fontainebleau, nous a permis d'accéder aux principales circulaires ou autres notes d'orientation produites par le ministère de la Justice et la direction de la PJJ. Nous avons ainsi relevé les notes et circulaires chaque fois que celles-ci traitaient de l'action éducative et de la philosophie qui, selon le regard normatif propre au politique, *devait* en structurer le contenu. Ce premier recueil d'archives a été complété par l'exploration d'un second fonds d'archives, réalisée à l'école nationale de la PJJ (ENPJJ)²⁶. Nous y avons notamment consulté l'ensemble des rapports annuels publiés, de 1948 à 1979, par la direction de l'Éducation surveillée. Nous avons en outre réalisé de fréquents déplacements à l'ENPJJ, pour y recueillir, de manière plus éparse, différents documents tirés de l'importante littérature grise produite par la PJJ sur elle-même, qu'il s'agisse de revues professionnelles, de mémoires de fin de formation d'éducateurs, ou encore d'actes de colloques organisés, en interne, sur l'action éducative. Le troisième fonds d'archives exploré, cette fois à la Bibliothèque Nationale de France, nous a permis d'avoir accès à l'ensemble des bulletins édités, depuis 1948, par l'actuel syndicat national des personnels de l'Éducation surveillée – PJJ (SNPES-PJJ). Nous avons, en particulier, systématiquement relevé les articles des bulletins relatifs aux interrogations concernant la formation des éducateurs de la PJJ.

Cette investigation archivistique fut complétée, durant l'année 2011, par la réalisation de trois entretiens semi-directifs qui se singularisent, dans notre corpus, par le fait qu'ils ne sont pas anonymisés. De fait, la valeur heuristique de ces entretiens tient non seulement à la position professionnelle des acteurs interviewés, mais également à leur identité propre. Ces acteurs ont effet la particularité – à l'instar de nombreux autres acteurs, pour certains, cités dans notre thèse, qui gravitent autour des sections « recherche » de la direction de la PJJ ou de son école nationale – de disposer de leurs propres productions intellectuelles, dès lors parties prenantes de notre corpus de données²⁷.

²⁵ Pour une présentation des liens méthodologiques entre le travail archivistique relativement classique des historiens, et les usages des entretiens semi-directifs comme « archives orales », nous renvoyons aux positions défendues par Florence Descamps dans le cadre d'un débat avec Florence Weber, animé par Bertrand Müller (2006). Tandis que Florence Weber nie à la source orale tout pouvoir « informatif », Florence Descamps milite au contraire pour une prise en compte de la complémentarité entre archives écrites et archives orales, à même de faire évoluer les techniques méthodologiques propres aux historiens.

²⁶ Située depuis 2008 à Roubaix (59), l'ENPJJ est la nouvelle appellation de l'ancien Centre national de formation et d'étude de la PJJ (CNFE-PJJ), qui était jusqu'alors situé à Vaucresson (92).

²⁷ En plus de l'entretien que nous avons mené, durant notre Master 2, avec Pierre Segond, il s'agit des entretiens réalisés en janvier, février et mars 2011 avec Maryse Vaillant, Bernard Pellegrini et Manuel Palacio. Certes, nous avons réalisé d'autres entretiens avec des acteurs identifiables comme d'importantes personnalités pour l'histoire – parfois même l'histoire récente – de l'Éducation surveillée, principalement des magistrats, des philosophes, des psychologues ou des psychiatres. Il va sans dire que ces acteurs sont nommément cités chaque fois que nous nous

Un axe monographique

Notre second axe méthodologique fut d'ordre monographique. Nous avons estimé nécessaire, avant d'opérer notre série de plongeurs au plus proche des pratiques éducatives, et pour appréhender la complexité du droit des mineurs et de son application, de réaliser une première observation à visée exploratoire, cinq jours durant, au sein d'un cabinet de juge des enfants. En qualité officielle de « magistrat stagiaire » au sein d'une juridiction pour mineurs, nous avons assisté à une diversité d'audiences – civiles et pénales – auprès d'une jeune juge des enfants, décortiquant avec elle, autant qu'il nous était possible de le faire, les jugements qu'elle rendait quotidiennement. Si, dans le cadre de cette thèse, nous n'avons que très marginalement utilisé les données recueillies à l'occasion de ces observations, celles-ci nous ont permis d'affiner notre regard sur la justice des mineurs et ont constitué un arrière-plan privilégié pour analyser les pratiques professionnelles quotidiennes des éducateurs de la PJJ.

Depuis septembre 2008, outre quelques entretiens semi-directifs relativement isolés – dont les trois entretiens désanonymisés susmentionnés – et une série d'entretiens, menée en juillet 2009, au sein d'un même foyer ouvert, la majeure partie de nos investigations empiriques, hors archives, a consisté en la réalisation d'observations des pratiques professionnelles, *in situ*. Certes, chacune de ces observations s'est accompagnée de la réalisation de nombreux entretiens semi-directifs avec des acteurs travaillant dans les dispositifs ainsi observés. Mais ceux-ci avaient dès lors la particularité d'être « contextualisés » par la démarche monographique²⁸. D'avril 2009 à décembre 2010, nous avons ainsi opéré quatre immersions à visée monographique, durant plusieurs mois²⁹, que nous ordonnons ici en trois catégories. i. Au sein d'un centre de prise en charge en « milieu ouvert », d'avril à juin 2009 ; ii. Au sein au sein de deux lieux de détention pour mineurs³⁰ : d'une part le « quartier mineurs » d'une maison d'arrêt pour adultes, d'octobre à décembre 2009, d'autre part un établissement pénitentiaire spécifiquement dédié aux mineurs, de février à mai 2010 ; iii. Au sein d'un centre éducatif fermé, d'octobre à décembre 2010.

référons à leur production intellectuelle publiée – et donc « citable ». Pour des motifs d'ordre déontologique, nous avons cependant décidé de limiter cette pratique de la désanonymisation des entretiens aux seuls cas à propos desquels nous mettons en rapport, dans notre travail de thèse, des extraits d'entretiens avec la production intellectuelle publiée des acteurs interviewés.

²⁸ Contrairement à notre usage de certains entretiens semi-directifs comme « archive orale » (cf. *supra*), nous nous rangeons ici, par cette contextualisation monographique – ou ethnographique – des entretiens semi-directifs, aux conseils méthodologiques défendus par Stéphane Beaud et Florence Weber dans leur *Guide de l'enquête de terrain* (1998). Pour une présentation détaillée de la diversité des usages de l'entretien semi-directif en sciences sociales, nous renvoyons aux réflexions développées par Gilles Pinson et Valérie Sala-Pala sur les usages de l'entretien en sociologie de l'action publique (2007).

²⁹ Chacune de ces immersions a été réalisée à raison de deux jours d'observation par semaine.

³⁰ Ces deux observations ont été réalisées dans le cadre d'une recherche sur les prisons pour mineurs, financée par la mission « Droit et Justice » du GIP-Justice et dirigée, 24 mois durant, par Gilles Chantraine. Cette recherche a donné lieu, au début de l'été 2011, à la publication d'un rapport collectif (Chantraine (dir.), 2011).

Nous présenterons les résultats de notre travail en deux temps.

Dans une première partie, nous analyserons, en trois chapitres, les principales caractéristiques de la prise en charge institutionnelle de *l'enfance désaffiliée*. Emprunté au vocable de Robert Castel (1995), ce terme de « désaffiliation » nous permettra d'éviter l'usage, en première instance, du terme criminologique et pénalo-centré de « délinquance ». Nous entendrons par « enfance désaffiliée » cette catégorie d'enfants qui, hors du contrôle de l'institution familiale, sont placés sous contrôle de l'État et de ses différentes institutions, publiques ou habilitées, chargées de leur « protection », de leur « correction », de leur « soin » ou de leur « éducation ». L'analyse des tensions constitutives du droit des mineurs et de son évolution, de 1810 à nos jours (Chapitre 1), précèdera une réflexion sur les principaux savoirs qui ont permis de légitimer l'annexion, au ministère de la Justice, d'un traitement spécifiquement dédié à *l'enfance délinquante* (Chapitre 2). Enfin, nous présenterons la genèse, dans ce contexte indissociablement institutionnel et savant, d'une profession d'éducateur de l'Éducation surveillée – devenue PJJ en 1990. Cette présentation sera l'occasion de revenir sur les principales transformations connues par la PJJ ces quinze dernières années, et sur l'évolution des savoirs portant sur la délinquance des mineurs et son traitement, qui leur a été concomitante (Chapitre 3).

Dans une seconde partie, nous proposerons une analyse du travail quotidien des éducateurs, à l'aide de trois monographies. Un regard sur les pratiques éducatives d'un service de milieu ouvert nous permettra de mettre au jour les principaux savoirs mobilisés par les éducateurs de la PJJ dans un dispositif qu'une majeure partie d'entre eux estime constituer le « cœur de métier » du groupe professionnel (Chapitre 4). Les deux derniers chapitres proposeront une plongée au cœur des pratiques éducatives dans deux dispositifs qui, critiqués par une large part de la profession, se trouvent aux marges du groupe professionnel. Nous proposerons ainsi une observation des pratiques éducatives et des savoirs mobilisés au sein d'un centre éducatif fermé (Chapitre 5), avant d'opérer une immersion dans deux espaces de détention pour mineurs, au sein desquels la professionnalité éducative se trouve mise à l'épreuve, tiraillée et controversée, enjoignant de s'adapter à des dispositifs dont le caractère « éducatif » ne saurait aller de soi (Chapitre 6).

PREMIÈRE PARTIE

LA PRISE EN CHARGE INSTITUTIONNELLE DE L'ENFANCE DÉSAFFILIÉE

Notre examen sociologique de la profession d'éducateur de la PJJ commencera par un questionnement sur les conditions institutionnelles et savantes d'émergence et d'existence d'un tel corps professionnel. Nous étudierons pour cela les principales caractéristiques institutionnelles de la prise en charge de l'enfance désaffiliée.

En premier lieu, les éducateurs de la PJJ n'existent qu'en tant qu'ils constituent l'un des rouages d'une justice spécifiquement dédiée aux mineurs. Quel besoin, cependant, pour dire le droit et l'appliquer, de recourir à des professionnels de l'éducation ? La réponse à cette interrogation, qui occupera notre premier chapitre, nécessite de recourir à une réflexion sur le droit des mineurs, pour explorer la manière dont, depuis le début du 19^e siècle, une simple – mais essentielle – question de droit préoccupe les juristes : comment doit-on traiter juridiquement un « mineur » ? L'ordonnance de 1945, devenue l'objet symbole, en France, d'une justice pénale « éducative », ne sera dès lors considérée que comme l'un des « moments » d'une histoire juridique plus complexe, traversée par une tension qui, aujourd'hui encore, habite les transformations du droit pénal des mineurs : comment éviter de réduire l'enfant à un « objet » du droit, sans pour autant en faire un « sujet » comme les autres ? En explorant cette tension, et la manière dont elle fut historiquement travaillée et déplacée, à défaut d'être résolue, nous montrerons comment le droit pénal des mineurs, structuré autour d'une équivocité intrinsèque, peut autoriser des professionnels non juristes à répondre à la question suivante, dont l'examen structurera notre deuxième chapitre : comment doit-on s'occuper d'un mineur déviant ?

Débatue à l'interface de réflexions pédagogiques, psychiatriques voire sociologiques, dès la première moitié du 20^e siècle, cette question en soulève d'autres : qui doit s'occuper des mineurs déviant ? Sous quelle juridiction ministérielle, et sous quelle juridiction professionnelle ? L'exploration de ces questions est indispensable pour comprendre la naissance d'une profession

d'éducateur *du ministère de la Justice*. Nous travaillerons la manière dont fut progressivement spécifié et différencié un problème de « l'enfance délinquante », dont l'annexion au ministère de la Justice, à la Libération, pouvait dès lors se trouver légitimée. Ces interrogations seront également l'occasion de montrer comment, au travers de ces débats institutionnels et savants, s'est construit un regard psychologique sur l'enfance délinquante et son traitement, essentiel pour comprendre les évolutions ultérieures de l'Éducation surveillée – en particulier l'extension de ses prérogatives vers le traitement de l'enfance dite « en danger ».

L'examen préalable de ces deux ensembles de questions nous permettra d'interroger, avec le recul méthodologique nécessaire, les principales caractéristiques de la Protection judiciaire de la jeunesse et de sa profession d'éducateur – cette interrogation sera au cœur de notre troisième chapitre. Nous répondrons, en premier lieu, à quelques questions essentielles pour comprendre la genèse de la profession d'éducateur de la PJJ : comment celle-ci s'est-elle approprié les instruments de son autonomie professionnelle ? Sur le fondement de quels savoirs ? Au service de quelle forme d'action éducative ? Et dans quel rapport avec son étiquette « judiciaire » ? Cela nous permettra d'interroger, en second lieu, certains des enjeux récents qui traversent la profession, confrontée à des transformations institutionnelles et savantes qui mettent à l'épreuve certains éléments fondateurs de son identité.

CHAPITRE 1

LES MINEURS DÉLINQUANTS, DES SUJETS DE DROIT ?

Réflexion sur l'équivocité du droit pénal des mineurs

Depuis ses prémisses, au début du 19^e siècle, le droit qui régit le traitement des mineurs délinquants n'est jamais réellement sorti de son équivocité intrinsèque : quel doit être, et quel peut être le statut juridique du mineur ? Encore aujourd'hui, les incessants rappels politiques, sur fond d'arguments électoralistes, à la responsabilité pénale des mineurs présumés coupables de troubles à l'ordre public, tranche avec l'incapacité juridique qui affecte les mineurs non émancipés, inscrite à l'article 371-1 du Code civil. Incapable en droit civil, le mineur serait donc responsable en droit pénal. Cette dualité n'est pas récente. Elle se trouvait au contraire au cœur du grand écart manifeste entre le traitement des mineurs dans le Code civil de 1804 et le Code pénal de 1810. L'ordonnance du 2 février 1945, reposant sur le principe d'une « éducativité » des mineurs délinquants (Bailleau, 2002; 2008), ne résolvait pas pour autant ce problème de fond – et cela indépendamment de la rupture idéologique que sa promulgation provoquait dans le traitement des mineurs délinquants. Loin d'abolir, contrairement à une commune opinion, toute référence à la responsabilité pénale des mineurs (Lazerges, 1995, 149), elle évacuait, sans le résoudre, ce problème juridique concernant leurs droits propres. Cette question des droits des mineurs – le plus souvent évoquée sous le vocable des « droits de l'enfant » – a néanmoins fait surface à différents moments de l'histoire, agitant le champ des réflexions juridiques sur le traitement de la minorité, en même temps qu'elle se transposait dans des débats politiques sur le traitement judiciaire des mineurs délinquants.

Afin de comprendre avec suffisamment de clarté les enjeux contemporains qui, traversant la justice des mineurs, affectent en partie le travail des éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), il nous faut revenir, au préalable, sur ces particularités juridiques du droit pénal des mineurs. Dans un premier temps, nous reviendrons sur la protohistoire juridique de l'ordonnance du 2 février 1945, en montrant comment la « vague protectrice » de l'enfant, qui a emporté le droit des mineurs au tournant des 19^e et 20^e siècles, n'a pour autant jamais aboli, sur le plan juridique, toute référence au droit pénal. La nature juridique du mineur délinquant apparaissait dès lors, en 1945, comme une sorte d'impensé de l'ordonnance régissant le sort de « l'enfance

délinquante » (1). Dans un second temps, nous évoquerons la manière dont la question des droits de l'enfant, évacuée à la fin du 19^e siècle, a refait surface, dans les années 1980, posant à nouveau la question du statut juridique du mineur délinquant (2). Enfin, nous interrogerons la manière dont, dans un contexte politique et médiatique obnubilé par la thématique de la violence et de l'insécurité (Mucchielli, 2002), la question de la responsabilité des mineurs délinquants prend le relais de celle de leurs droits, renforçant l'équivocité du droit pénal des mineurs, appliqué par des professionnels – les juges des enfants, en particulier – qui se refusent pour autant à considérer les mineurs comme d'accomplis sujets de droit (3).

1/ La genèse philosophico-législative d'un droit protectionnel

Engager une réflexion sur le droit pénal des mineurs nous conduit en premier lieu à revenir sur certains des dispositifs qui ont émaillé l'histoire du droit des mineurs, pour proposer une réflexion sur la philosophie du droit qui sous-tend les principaux textes juridiques régissant le traitement pénal des mineurs, en particulier l'ordonnance du 2 février 1945 « relative à l'enfance délinquante ». Ce texte, comme le souligne Philip Milburn, ne peut « être considéré comme une rupture radicale », mais bien plutôt « comme un accompagnement de tendances qui se sont amorcées au fil de la première moitié du siècle par une mise à jour des textes juridiques » (Milburn, 2009, 42). Après nous être interrogés sur la place accordée aux mineurs dans les Codes napoléoniens, et notamment dans le Code pénal de 1810 (1.1.), nous décrirons l'émergence, dans la deuxième moitié du 19^e siècle, d'une « vague protectrice » (1.2.) sur le fondement de laquelle s'est cristallisé, au début du 20^e siècle, le principe d'un droit pénal spécifiquement destiné aux mineurs (1.3.). L'un des points saillants de notre exposé consistera à souligner en quoi l'émergence de cette « vague protectrice » a mis en sommeil la délicate question des « droits de l'enfant », restée en suspens comme une sorte d'impensé philosophique. Nous montrerons alors, dans un dernier temps, que l'ordonnance de 1945 n'a fait que radicaliser les tensions constitutives des représentations juridiques du mineur, placées entre la figure – propre au droit pénal – du sujet responsable et celle – propre à la pensée protectrice – de l'enfant à protéger (1.4.). Cette dernière réflexion nous donnera aussi l'occasion de mettre en avant les principales caractéristiques qui spécifient, en France, la fonction de juge des enfants, et de dégager les principes criminologiques placés au cœur de l'ordonnance de 1945, entre droit pénal et savoirs sur l'homme.

1.1. Les mineurs dans le Code pénal de 1810. Principes révolutionnaires et impératif correctionnel

Les Codes napoléoniens n'ont opéré, du point de vue du statut juridique de l'enfant, qu'une rupture relative avec les conceptions juridiques issues de l'Ancien Régime. La rupture principale, souligne le philosophe Dominique Youf, concernait la fixation du concept juridique de « minorité ». Le droit ancien reposait en effet sur une conception holiste en vertu de laquelle seul le père, représentant du monarque en la famille, était sujet de droit. L'épouse était soumise à l'autorité de son mari, tandis que l'enfant était placé sous la tutelle de son père jusqu'à la mort de celui-ci (Youf, 1999, 68). A l'issue de la Révolution française, la déchéance du monarque allait de pair avec une fragilisation du pouvoir du père de famille. L'enfance, dissociée dans le droit romain entre *l'infans*, le *puer* et le *pubère*, fut unifiée sous le concept juridique de « minorité », attribué aux individus de moins de vingt-et-un ans. À cet âge, les enfants étaient alors émancipés de la tutelle de leur père (*Ibid.*, 68). Cette lecture univoque proposée par Dominique Youf mérite cependant d'être nuancée. Certes, les articles du Code pénal de 1810 réservés aux mineurs reconnus coupables de crimes et de délits paraissent bien, à première vue, souscrire aux conceptions révolutionnaires de la pénalité, mettant en scène ce sujet de droit qu'Emmanuel Kant, cherchant à établir le critère universel à partir duquel il serait possible de reconnaître le juste et l'injuste, avait défini comme un sujet pratique, « doué d'intelligence et de volonté, transparent à lui-même, capable de poser des actes conformes aux lois » (Youf, 2000, 88-89). De fait, à propos des mineurs de moins de seize ans, les articles 66 et 67 du Code pénal retenaient, comme critère de punissabilité, la manifestation d'un « discernement », défini comme la capacité de l'auteur d'un acte à se représenter la norme, à distinguer le juste de l'injuste. Ce discernement était alors laissé à l'appréciation des tribunaux. S'il était estimé que le mineur avait agi sans discernement (article 66), il était acquitté, et pouvait être, « selon les circonstances, remis à ses parents, ou conduit dans une maison de correction, pour y être élevé et détenu pendant tel nombre d'années que le jugement [déterminerait], et qui toutefois ne [pourrait] excéder l'époque où il [aurait] accompli sa vingtième année ». Si au contraire il était estimé qu'il avait agi avec discernement (article 67), le mineur était susceptible de condamnations pénales aménagées. Tandis que la peine de mort prévue pour les adultes était commuée en 20 ans d'emprisonnement dans une maison de correction, dans les autres cas, le montant de la peine d'emprisonnement était commué en un enfermement dans une maison de correction pour une durée égale. Si, comme le suggère Dominique Youf, ces articles peuvent donc être perçus comme solidaires de la philosophie kantienne du sujet de droit, l'atténuation des peines prévues pour les mineurs déclarés « discernants », ainsi que le principe d'un enfermement correctionnel, réservé à chacune des catégories de mineurs, peuvent être symétriquement lus comme les prémisses d'un droit pénal qui tentait, timidement, de réserver un traitement spécifique à l'enfance.

1.2. La « correction paternelle » et sa progressive mise en question. L'émergence d'un souci de « protection ».

La distance entre la conception de la minorité inscrite dans les Codes napoléoniens et la philosophie kantienne du sujet de droit se manifeste avec une clarté singulière dans le Code civil de 1804. Ce dernier reprenait en effet de l'Ancien Régime, à son article 376, la disposition de la « correction paternelle », offrant la possibilité aux pères de famille d'exiger l'enfermement correctionnel de leur enfant s'ils estimaient que ces derniers dérogeaient aux obligations familiales. Une section entière du Code pénal de 1810, consacrée aux violences subies par les mineurs (section VI), s'attachait d'ailleurs à renforcer le respect des obligations parentales introduites par le Code civil, faisant dire à Pierre Lascoumes que la présence renforcée du mineur dans le Code pénal de 1810 ne tenait pas tant à sa reconnaissance « en tant que citoyen potentiel et sujet détenteur de droit », mais visait essentiellement la protection d'une « institution familiale dominée par les figures parentales » (Lascoumes, 1996, 43). Sur la question des droits de l'enfant, la doctrine juridique ne laissait d'ailleurs poindre aucune ambiguïté. Voyant le mineur comme un être faible ne parvenant à la raison qu'à l'âge de la maturité, Jean-Baptiste Proudhon, professeur de droit à Dijon et auteur, en 1811, d'un *Cours de droit français*, soulignait ainsi que « la nature elle-même est [...] la fondatrice de l'autorité paternelle et la loi civile ne fait qu'ériger ce provisoire en magistrature domestique en lui donnant des formes » (Proudhon 1811, 50; cité par Lenoël, 1996, 47). Dans ses réflexions sur le statut juridique de l'enfant au 19^e siècle, Pierre Lenoël ajoute, à propos de la position de Proudhon, que durant la Restauration, « ce type d'appréciation se retrouve être la chose du monde la mieux partagée entre les professeurs de droit, avocats ou magistrats » (Lenoël, 1996, 47).

Cette représentation juridique de l'enfant évolua à la fin du 19^e siècle, dégageant progressivement l'enfant de l'unique tutelle de son père. Sans pour autant poser directement la question des droits de l'enfant, les évolutions législatives abordèrent la question de sa protection par l'État, hors de l'institution familiale, voire contre l'institution familiale. Le 19^e siècle a vu la question de l'enfant occuper le devant de la scène parlementaire à deux reprises. Une première fois, au tournant des années 1830 et 1840, à l'occasion de débats entourant les modalités de l'enfermement correctionnel des mineurs, qui ont abouti à la loi du 5 août 1850 sur l'éducation et le patronage des jeunes détenus. Cette loi proposait une réorganisation de l'enfermement des mineurs, qui se décomposait comme suit, suivant trois possibilités distinctes (Pierre, 1996, 73) : i. Des quartiers distincts dans les maisons d'arrêt pour adultes, pour les jeunes prévenus, les condamnés à de courtes peines et les enfants soumis à la correction paternelle ; ii. Des colonies

pénitentiaires pour les acquittés non remis à leurs parents, et les condamnés de six mois à deux ans ; iii. Des colonies correctionnelles, pour les condamnés à plus de deux ans et les insubordonnés des autres établissements. Ces colonies pénitentiaires et correctionnelles étaient principalement des colonies agricoles, visant à assurer aux jeunes détenus, selon les termes de la loi, « une éducation morale, religieuse et professionnelle ». Consacrant la nécessité d'une éducation correctionnelle des mineurs, relevant du Code civil comme du Code pénal, cette loi peut être considérée comme la première tentative d'ordonnement d'une justice spécifiquement destinée aux mineurs (Gaillac, 1971). C'est en 1880 qu'une seconde fois, la question de l'enfance occupait le devant de la scène parlementaire, à l'occasion de réflexions plus générales sur ses diverses « irrégularités » et sa place dans le droit. Portées par divers parlementaires, médecins, juristes et philanthropes, dans un contexte où l'enfance et sa protection apparaissaient comme un enjeu crucial pour la politique assistancielle de la jeune Troisième République (Bec, 1994), ces réflexions aboutissaient au vote de deux lois mettant en question le principe de la correction paternelle. À une loi du 24 juillet 1889 relative à la protection des enfants maltraités et moralement abandonnés, succéda une loi du 19 avril 1898 sur les enfants moralement abandonnés, visant à compléter et améliorer la précédente (Pierre, 1999). Cette loi entraînait, sur le plan du droit civil, un changement juridique majeur. En autorisant le juge d'instruction à prononcer la déchéance de la puissance paternelle, elle confiait à l'État le rôle de se substituer à l'autorité familiale présumée défaillante, par des mesures de placement en dehors des institutions d'enfermement correctionnel. Si la question des droits de l'enfant n'était pas directement posée, elle affleurerait cependant implicitement, mettant en question les représentations traditionalistes de la famille.

De l'enfant « sujet de droit » à la « vague protectrice » au tournant des deux siècles

La loi du 19 avril 1898 fut précédée, dans le courant du 19^e siècle, des prises de position de différents juristes qui commençaient à douter du bien-fondé de l'infaillibilité du principe de la puissance paternelle. Ainsi Jean-Charles Demolombe, figure de proue du droit civil né en 1804, publia, à partir de 1844, un *Cours de droit civil* en 31 volumes. Comme le souligne Pierre Lenoël, il fut le premier juriste à s'insurger contre l'absence de dispositions juridiques dans les cas où l'enfant était victime d'une alimentation ou d'une éducation défectueuses, en venant même à se demander si le mineur ne pourrait engager une action contre ses parents, s'il s'estimait victime d'une mauvaise éducation :

« Laissez-vous l'enfant dans ce dénuement ? Non sans doute, cela est impossible. Il faut venir au secours de cet enfant. La raison, la morale, l'humanité même l'exigent ; dans l'intérêt de l'enfant, dans l'intérêt de l'ordre public. Mais il n'y a pas de texte ! Comment faire ? Nous ferons comme nous pourrons... et Dieu merci, les moyens d'y arriver logiquement, juridiquement ne nous manquent pas » (Demolombe, 1850, 278; cité par Lenoël, 1996, 50).

Si les débats sur la question restaient encore, au milieu du 19^e siècle, relativement limités, « ces interrogations [avaient] le mérite de faire descendre des sphères du droit naturel, le problème de l'éducation, pierre angulaire des rapports de réciprocité entre parents et enfants comme l'avait indiqué Pufendorf³¹ » (Lenoël, 1996, 51). Dès le milieu des années 1850, sous le règne de Napoléon III, les débats entre juristes sur ces questions des droits de l'enfant et de la puissance paternelle se durcirent. En face des promoteurs autorisés de la puissance paternelle, pourfendeurs des principes révolutionnaires égalitaristes, un juriste, Émile Acollas, allait défendre avec force le principe des droits de l'enfant. Membre de l'opposition républicaine à l'Empire en 1865 et 1866, il se prononça pour une « mise à mort » du Code civil de 1804. Il défendit alors, dans son *Manuel du Code civil* publié en 4 volumes entre 1869 et 1874, le principe d'une autonomie de l'individu, la première association démocratique devant être la famille, où chaque membre, époux ou épouse, père ou fils, devait être maître de sa liberté. Il précisait ainsi sa conception du droit de l'enfant : « Le droit de l'enfant comprend avant tout le droit à être secouru et le droit à être élevé, le droit à être reconnu est général et absolu. Dès qu'il est connu, il a le sceau de la personnalité humaine. Le droit à être élevé sous le triple point de vue physique, intellectuel et moral » (Acollas, 1869, 203; cité par Lenoël, 1996, 53). À la suite de ces premiers débats, ce problème de la faculté de l'enfant à être un sujet de droit disparaîtrait cependant progressivement, pour ne réapparaître que dans le courant des années 1980 (Sudan, 1997), dans un autre contexte et une autre configuration socio-politique (cf. *infra*). Fragilisant la sacro-sainte institution familiale, ces premières discussions contribuaient néanmoins à ouvrir la voie à « la vague protectrice de l'enfant », « [submergeant] le droit des mineurs dans les débuts de la Troisième République » (Lenoël, p. 54).

À la suite des lois de 1889 et 1898, cette « vague protectrice » se vit prolongée, au début du 20^e siècle, par le vote d'un décret-loi du 30 octobre 1935 qui, tout en dépénalisant le fait de

³¹ Samuel von Pufendorf (1632-1694) est un philosophe allemand du droit naturel, dont l'influence sur la pensée juridique fut considérable, aussi bien en Europe qu'aux États-Unis. Traduit en français au début du 18^e siècle par le juriste Jean Barbeyrac, les réflexions de Pufendorf ont particulièrement inspiré Jean-Jacques Rousseau (Derathé, 2000).

« vagabondage », consacrait une mesure de « surveillance éducative ». Promue par un noyau d'assistantes sociales militantes qui, dès les années 1920, s'était engagées pour la cause de la protection de l'enfance (Becquemin, 2004), cette loi utilisait pour la première fois le vocable de « l'assistance éducative ». Dans ce contexte où l'enfance devenait peu à peu « une catégorie spécifique de la population et [faisait] l'objet, en tant que telle, de toute une politique (scolaire, sanitaire, etc.) » (Dessertine, 1996, 137), le droit pénal n'était pas en reste, connaissant également de profondes transformations.

1.3. *Les prémisses d'un droit pénal protectionnel*

A la fin du 19^e siècle, la délinquance juvénile devenait, en soi, un « problème social ». La presse relayait, de façon souvent caricaturale et grossière, le phénomène des « Apaches », ces jeunes, décrits comme dépourvus de tout sens moral, venant s'opposer aux adultes et aux normes établies (Perrot, 1998). Dans le même temps, différents magistrats insistaient sur les chiffres de la récidive, confortant chez eux la critique naissante du système de l'enfermement correctionnel des mineurs (Pierre, 2003). Dans les dernières années du 19^e siècle, se constituèrent ainsi des « comités de défense des enfants traduits en justice », qui militaient, autour d'avocats et de magistrats (dont l'avocat parisien Henri Rollet, qui devint un célèbre juge des enfants), « pour une meilleure prise en compte de la spécificité des enfants arrêtés et prévenus » (Dessertine, 1996, 138). Ces comités furent des promoteurs actifs de la loi de 1898 sur les enfants moralement abandonnés (citée *supra*), qui offrait la possibilité aux juges d'instruction de placer les jeunes auteurs de crimes et délits dans des institutions externes au système d'enfermement correctionnel. Si, pour des raisons qu'il n'est pas lieu ici d'analyser, cette loi ne fut que partiellement appliquée³², elle ouvrait la voie à une reconnaissance, sur le plan du droit pénal, de la spécificité de l'enfance. Ces comités se firent également les passeurs de l'expérience étasunienne des *juvenile courts*, juridictions à juge unique destinées au « traitement » des mineurs plutôt qu'à leur punition, comme le soulignait Edouard Julhiet, auteur d'une thèse de droit sur les tribunaux pour enfants (soutenue en 1913). La première de ces *juvenile courts* fut ouverte à Chicago, en 1899. C'est précisément par la voix d'Edouard Julhiet, à l'occasion d'une conférence donnée en 1906, que ce système fut porté à la connaissance française³³. Après l'Angleterre en 1905, l'Allemagne et la

³² Pour un regard sur l'émergence de cette loi et les conditions de son application partielle, nous renvoyons à (Pierre, 1999).

³³ Cette conférence fut d'ailleurs reprise dans un numéro de *L'enfance*, la revue du magistrat Henri Rollet.

Belgique en 1908, la France adopta ainsi, par une loi du 12 juillet 1912, le principe d'une juridiction spécialement réservée aux mineurs³⁴.

Le dispositif était en réalité plus complexe. Pour les mineurs de moins de treize ans, dès lors exclus du circuit pénal, c'est la chambre du conseil du tribunal civil de première instance qui était compétente. Il était ainsi ordonné qu'ils ne pouvaient être déférés à la juridiction pénale, et qu'ils ne pouvaient qu'être soumis « à des mesures de tutelle, de surveillance, d'éducation, de réforme et d'assistance qui [seraient] ordonnées par le tribunal civil statuant en chambre du conseil ». L'exposé des motifs de la loi exigeait alors qu'« en ce qui concerne les mineurs de moins de treize ans, le non-discernement soit toujours déclaré, afin que, par application du droit commun, des mesures de protection seulement soient prises à leur égard ». Pour les mineurs de treize à dix-huit ans, *a contrario*, la loi de 1912 reprenait à son compte, dans la lignée du Code pénal de 1810, la nécessité d'établir si le mineur avait agi, au moment des faits, avec ou sans discernement. À l'égard des mineurs de treize à dix-huit ans, le tribunal de grande instance devait se former en chambre spéciale, dès lors dite « tribunal pour enfants et adolescents ». La loi instaurait également, pour ces mineurs, la possibilité de recourir à des mesures de « liberté surveillée », alternatives au placement en colonie pénitentiaire. Dans de tels cas, des « délégués à la liberté surveillée », bénévoles choisis de préférence « parmi les membres des sociétés de patronage, des comités de défense des enfants traduits en justice ou des institutions charitables agréées par le tribunal », étaient ainsi chargés de contrôler la liberté dont bénéficiaient les mineurs remis à leurs parents³⁵. Consacrant une pratique née en 1907 sous l'impulsion d'Henri Rollet, qui avait confié un mineur à sa mère tout en le plaçant sous la garde du patronage de l'enfance (Farcy, 2007), cette disposition entérinait, au grand dam de certains juristes, le rôle d'acteurs externes à la magistrature dans le traitement judiciaire des mineurs délinquants. En réalité, les pratiques d'une grande majorité de tribunaux ne changèrent guère, et les effets de la loi de 1912 ne furent que très limités, si ce n'est dans quelques grandes villes au sein desquelles le milieu philanthropique était fortement mobilisé sur les problèmes de l'enfance délinquante (Dessertine, 1996; Niget, 2009). L'envoi des mineurs délinquants en institution fermée – prison ou maison de correction – allait de fait rester la norme durant toute la première moitié du 20^e siècle (Niget, 2009, 313). Si la loi de 1912 avait ainsi suscité, « au moment de son élaboration, les espérances du milieu très parisien de la protection de l'enfance » (*Ibid.*, 45), les velléités protectionnelles qu'elle contenait furent « très vite assagies par les réticences des juristes de la Chancellerie et certains tenants de l'orthodoxie juridique, dans un contexte de tensions sur la question de la laïcité, qu'un

³⁴ Pour un regard exhaustif sur la naissance du tribunal pour enfants, dans le cadre d'une comparaison France-Québec, nous renvoyons aux travaux de l'historien David Niget, notamment aux deux premiers chapitres de l'ouvrage issu de son travail de thèse (2009, 45-144).

³⁵ Ces « délégués à la liberté surveillée » peuvent en cela, à bien des égards, être considérés comme « les précurseurs des professionnels de l'Éducation surveillée » (Milburn, 2009, 39).

modèle réformateur discrétionnaire et largement appuyé sur le secteur privé [semblait] remettre en cause. Cependant, sous des modalités modérées, la spécialisation du *Tribunal pour enfants et adolescents* [était] en marche, et les années 1930 [virent] surgir de nouveau la nécessité de traiter les enfants de justice selon une procédure plus adaptée » (*Ibid.*, 45-46).

1.4. *Quelle rupture dans l'ordonnance du 2 février 1945 ?*

Quand il est fait référence rétrospectivement aux transformations connues par le droit des mineurs à la suite de la mise en application de l'ordonnance du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante, sont fréquemment mis en avant les termes de son exposé des motifs, qui ordonne que « désormais, tous les mineurs jusqu'à l'âge de dix-huit ans auxquels est imputée une infraction à la loi pénale [...] ne pourront faire l'objet que de mesures de protection, d'éducation ou de réforme, en vertu d'un régime d'irresponsabilité pénale qui n'est susceptible de dérogation qu'à titre exceptionnel et sur décision motivée ». C'est en s'appuyant sur cette phrase que le philosophe Dominique Youf estime que la conception philosophique du sujet kantien, qui selon lui traversait le Code pénal de 1810, fut définitivement mise au placard par l'ordonnance de 1945, après la première mise en question dont elle avait été l'objet dans le cadre de la loi de 1912 (Youf, 2000, 89).

En réalité, la rupture provoquée par la promulgation de l'ordonnance de 1945 est plus complexe, en particulier pour ce qui concerne la délicate question de la responsabilité pénale des mineurs (Milburn, 2009, 160-161). Le texte de 1945 est en effet juridiquement ambigu. Comme nous l'avons souligné *supra*, l'une des innovations de la loi de 1912 fut de restreindre la question du discernement aux seuls mineurs de treize à dix-huit ans. En réalité, la notion de discernement servait le plus souvent aux tribunaux, dès le début du 20^e siècle, à « couvrir d'un mot leur politique rééducative » (Robert, 1969, 93). Ainsi, pour éviter de devoir appliquer les dispositions d'un Code pénal essentiellement répressif, et tandis que les critiques de l'enfermement des mineurs prenaient corps dans l'espace de la magistrature, il était fréquent que les magistrats décident, indépendamment de « la réalité psychologique du discernement », mais tenant compte, uniquement, « des conséquences juridiques de leur réponse », que les mineurs avaient agi en état de non-discernement (Rossignol, 2000, 24)³⁶. Sous le régime de Vichy, une première loi du 27 juillet 1942, très proche dans ses termes de l'ordonnance de 1945, proposait ainsi d'abandonner la

³⁶ A partir d'archives judiciaires angevines, David Niget opère un constat similaire, soulignant le rôle de l'expertise psychiatrique dans l'instruction des affaires comme un instrument de délégitimation ou de légitimation de la démarche judiciaire, sans que l'on ne puisse conclure à une « acclimatation du régime judiciaire à de nouveaux paradigmes issus de disciplines comme la psychiatrie infanto-juvénile » (Niget, 2009, 112).

question préalable du discernement. Cette loi fut préparée par Joseph Barthélémy, professeur de droit sous la Troisième République, libéral et républicain appelé sous Vichy par Pierre-Étienne Flandin³⁷. Dans le *Rapport au Maréchal de France, Chef de l'État français*, qui tient lieu d'exposé des motifs de la loi de 1942, il est ainsi souligné « l'inutilité » de la notion de discernement, dont l'usage par les tribunaux était de fait détourné pour contourner les insuffisances du droit pénal répressif : « Les tribunaux ont fait de la notion de discernement un usage prétorien : pour appliquer au plus grand nombre de mineurs délinquants des mesures éducatives, ils les ont déclarés irresponsables. C'est ainsi que, pendant la période de 1930 à 1935, 70 p. 100 d'entre eux ont été acquittés comme ayant agi sans discernement. La question du discernement paraît donc inutile : la loi sera en harmonie avec les réalités ». Le problème juridique résolu par Joseph Barthélémy consistait donc à éviter que les juges soient sommés, pour les nécessités de la protection des mineurs, de déclarer ces derniers irresponsables, *ipso facto* et indépendamment de toute réelle investigation. La solution retenue consistait ainsi « à supprimer la question préalable du discernement et à fournir au juge une échelle graduée de sanctions, dites “mesures de protection et de redressement”, distinctes de celles que prévoit le Code pénal applicable aux adultes, et dont l'application [n'était] plus conditionnée par une réponse négative à la question du discernement » (Rossignol, 2000, 24). Les mesures listées par la loi de 1942 étaient cependant toujours associées à des « crimes » ou des « délits », supposant *de droit* la responsabilité du délinquant (*Ibid.*, 24).

Cette philosophie, consistant non à sortir du droit pénal, mais à penser un droit pénal spécifique pour les mineurs, fut également au cœur de l'ordonnance du 2 février 1945 : « pour soustraire le mineur à la responsabilité pénale, il faudrait que la loi présume qu'il n'a pu être animé d'une volonté libre et consciente au moment de l'acte. Or, tel n'est pas le cas puisque le principe de l'imputabilité de l'infraction à l'ensemble des mineurs, sans distinction d'âge, est inscrit dans la loi [article I^{er}]. S'il est vrai que le mineur de moins de treize ans ne peut se voir appliquer une sanction pénale, il peut être assujéti à des mesures éducatives lorsque l'infraction peut lui être imputée » (Courtin, 2004, 340). Reproduisons ici même les articles 1 et 2 de l'ordonnance de 1945, tels qu'ils furent initialement rédigés³⁸ :

« ARTICLE PREMIER. Les mineurs de dix-huit ans auxquels est imputée une infraction qualifiée crime ou délit ne seront pas déférés aux juridictions pénales de droit commun, et ne seront justiciables que des tribunaux pour enfants.

Art. 2. - Le tribunal pour enfants prononcera, suivant les cas, les mesures de protection, d'assistance, de surveillance, d'éducation ou de réforme qui sembleront appropriées. Il pourra cependant, lorsque les circonstances et la personnalité du délinquant lui paraîtront l'exiger,

³⁷ Pour un retour sur le parcours de Joseph Barthélémy, voir (Rossignol, 2000, 20-23).

³⁸ Nous reviendrons dans la suite de ce chapitre sur certaines transformations connues par l'ordonnance de 1945.

prononcer à l'égard du mineur âgé de plus de treize ans une condamnation pénale par application des articles 67 et 69 du Code pénal. Il pourra décider à l'égard des mineurs âgés de plus de seize ans, et par une disposition spécialement motivée, qu'il n'y a pas lieu de retenir l'excuse atténuante de minorité ».

Si l'exposé des motifs de l'ordonnance de 1945 paraissait donc provoquer, d'un point de vue juridique, une radicale rupture dans le traitement de l'enfance délinquante, l'examen du contenu de l'ordonnance nous oblige à nuancer ce constat. Sans présumer l'irresponsabilité pénale des mineurs, l'ordonnance de 1945 ouvrait la voie à l'épanouissement d'un droit pénal spécifique à destination des mineurs, fondée sur la référence à « l'éducabilité » du mineur coupable. Cette spécificité du droit pénal des mineurs était incarnée par la figure du « juge des enfants », qui apparaissait – et qui apparaît toujours – à l'article 4 de l'ordonnance.

Aujourd'hui encore, le juge des enfants a deux principales caractéristiques. La première est de disposer d'un certain nombre de prérogatives dérogatoires au droit commun. En particulier, le juge des enfants intervient aussi bien au stade de la mise en examen qu'à celui du jugement, cumulant, pour un même mineur, les fonctions de juge d'instruction et de juge d'application des peines. En outre, le juge des enfants dispose de la possibilité de réviser, à tout moment de la procédure, les décisions qu'il a prises concernant un mineur. Cette rupture avec le principe d'autorité de la chose jugée est introduite pour lui permettre de suivre au plus près l'évolution du mineur. Les mineurs peuvent être jugés en « audience de cabinet » (dans le bureau du juge des enfants) ou être renvoyés vers le « tribunal pour enfants ». Le juge y est alors assisté de deux assesseurs non-magistrats (recrutés dans la société civile), et le mineur, tout en étant soumis à une solennité judiciaire plus classique, y bénéficie également de garanties juridiques plus proches des procès pénaux classiques. Quand ils jugent en chambre du conseil, les juges des enfants ne peuvent prononcer que des mesures éducatives et, jusqu'au début des années 1990, les avocats s'y faisaient rares. En réalité, encore aujourd'hui, l'audience de cabinet s'impose dans la majorité des cas, en raison de sa simplicité et de son faible coût organisationnel, mais également des statistiques d'une délinquance juvénile le plus souvent occasionnelle et initiatique³⁹. Le renvoi d'un mineur prévenu vers le tribunal pour enfants se fait, à la discrétion du juge des enfants, sur des critères variés – gravité des faits, âge du mineur, gestion des flux pénaux. Le juge des enfants apparaît dès lors comme la figure centrale d'une justice qui fut qualifiée, au tournant des années 1980 et 1990, tantôt de justice « paternaliste » (Garapon, 1989), tantôt de justice « tutélaire » (Salas, 1993), voire, sur un ton plus critique du pouvoir discrétionnaire du juge des enfants, de justice « inquisitoire tutélaire » (*Ibid.*, 20). La seconde caractéristique qui spécifie la fonction du juge des enfants est d'intervenir au côté d'une multiplicité d'acteurs externes à la stricte sphère

³⁹ Nous reprenons ces termes de délinquance « occasionnelle » et « initiatique » à Denis Salas (1997).

judiciaire. Le suivi des mineurs délinquants est assuré conjointement par les magistrats et des professionnels chargés d'une double mission : non seulement appliquer les décisions judiciaires, mais également rendre compte au magistrat, à intervalles réguliers, de l'évolution de la situation des mineurs. Exécutants des mesures judiciaires, ces professionnels ont donc simultanément la charge d'éduquer les mineurs délinquants, et « d'éclairer » les magistrats. C'est précisément le rôle de l'Éducation surveillée, qui fut créée par un décret-loi du 31 décembre 1927 comme un service de l'Administration pénitentiaire, avant de se voir autonomisée par une ordonnance du 1^{er} septembre 1945, que de coordonner l'action de ces professionnels habilités par le ministère de la Justice à intervenir auprès de mineurs placés sous main de justice. Fonctionnant sur la combinaison de savoirs juridiques et de savoirs non juridiques (principalement issus des sciences médicales et des sciences humaines), le droit de l'enfance délinquante est ainsi conforme aux principales lignes directrices d'un mouvement de politique criminelle dont l'influence fut considérable après-guerre : la défense sociale nouvelle.

Entre droit pénal et sciences de l'homme. Les principaux enseignements de la défense sociale nouvelle

Les principes de connaissance et de vérité appliqués au droit pénal ont longtemps été conçus comme l'avancée téléologique, car scientifique, de l'ensemble du système pénal, et non uniquement de celui des mineurs. Le criminologue français Jean Pinatel estimait ainsi, dans un article daté de 1964, qu'« il n'est pas possible au droit pénal classique de se replier sur lui-même, car la prise en considération des sciences de l'homme et de la criminologie en pénologie est un fait historiquement acquis [...] Cette évolution est complexifiante : elle permet de faire accéder le droit pénal à un stade supérieur d'humanisme scientifique » (Pinatel, 1964, 771). Cette tendance « humaniste », incarnée par le mouvement de la « défense sociale nouvelle » (Ancel, 1966) et visant « une action systématique de resocialisation des délinquants » (Lazerges, 2000, 18), n'est cependant pas la suite *nécessairement logique* d'une telle mise à distance du droit pénal par l'usage de savoirs scientifiques sur le crime et la personnalité criminelle. Les savoirs sur la « dangerosité » de certains individus peuvent également justifier des politiques de neutralisation du danger criminel, au nom de la seule protection de la société, ainsi que cela a été popularisé chez certains auteurs issus de l'école positiviste italienne (Enrico Ferri, Raffaele Garofalo) dans le courant du 19^e siècle (Digneffe, 2008). Telle conception sécuritaire se trouve d'ailleurs au cœur de la loi française du 25 février 2008 relative à la rétention de sûreté, qui, de fait, renvoie plus au symptôme d'une incapacité à penser le problème de la dangerosité autrement qu'en termes de neutralisation, qu'à une quelconque

innovation dans le champ de la pénalité (Wyvekens, 2010)⁴⁰. Bien que le droit pénal des mineurs consacré par l'ordonnance du 2 février 1945 soit à l'époque apparu, tel que le rappelle Marc Ancel, comme l'une des manifestations les plus illustres du mouvement de la défense sociale nouvelle, certains discours savants sur la délinquance des mineurs, qui participèrent de l'émergence d'un secteur unifié de l'enfance inadaptée (Chauvière, 1980; Renouard, 1982), s'inscrivaient explicitement dans une optique sécuritaire. Ainsi le psychiatre Georges Heuyer, pilier d'une scientification du traitement de l'enfance délinquante (nous y reviendrons *infra*), proposait la neutralisation des mineurs délinquants diagnostiqués comme « pervers instinctifs » (Heuyer, 1946). Rangés dans la catégorie des « inéducables », leur supposée pathologie caractérielle faisait d'eux des individus dangereux et irrécupérables. À l'inverse, si le mouvement de « retour du droit » qui touche actuellement la justice des mineurs française s'inscrit essentiellement dans l'optique sécuritaire d'une criminalisation des déviances juvéniles (Bailleau, Cartuyvels, et De Fraene, 2009), certains discours se sont au contraire développés, prônant un retour du droit dans une optique humaniste, et critiquant l'arbitraire de pratiques expertes participant d'un contrôle social échappant aux justiciables.

Pris dans une double tension, d'une part entre deux instances normatives appelées à participer de la régulation de la délinquance juvénile (une instance juridique et une instance scientiste), d'autre part entre deux finalités pénologiques (la protection de la société et la réhabilitation des délinquants), le droit pénal des mineurs, conformément en cela aux préconisations de la défense sociale nouvelle, s'est philosophiquement fondé sur une tentative d'équilibre entre ces différentes thématiques : le maintien d'un régime de légalité devait juxter l'introduction de savoirs externes au droit, tandis que la première définition de la « défense sociale », tournée vers la protection et la régénération de l'ordre social, y côtoyait la nécessité de mener un travail tourné vers le délinquant, sa protection et sa resocialisation. Ce mouvement de défense sociale nouvelle, dont le magistrat Marc Ancel présenta, dans un ouvrage initialement publié en 1954, les idées principales et les réalisations pratiques les plus éloquentes, peut être résumé autour de trois principales idées.

⁴⁰ À partir d'un regard sur l'application, en Belgique, des mesures d'internement psychiatrique à destination des auteurs d'infractions jugés « irresponsables », Yves Cartuyvels, Brice Champetier et Anne Wyvekens ont ainsi mis en avant l'ambivalence des pratiques de défense sociale, de fait situées, dans un contexte de manque de moyens et de surpeuplement des lieux d'internement, « entre soin et sécurité » (2010).

- Matérialiser le fait criminel

La première de ces idées vise à réhabiliter la prise en considération, dans le rendu de la justice, d'une configuration « milieu-individu », contre l'idée selon laquelle le crime ne serait qu'une infraction au Code pénal ou, pour le dire autrement, qu'un « être juridique » dénué de toute matérialité. Telle que présentée par Marc Ancel, la défense sociale nouvelle s'oppose principalement à la doctrine dite « néo-classique » du droit pénal. Défendue par le juriste italien Francesco Carrara dans un ouvrage publié en 1859, cette doctrine se fonde sur une « métaphysique juridique » qui n'a que faire du « criminel ». Cette métaphysique repose sur l'idée que les délits – et les peines qui leur sont associées – définissent un ordre juridique qu'il s'agit de défendre pour lui-même. Francesco Carrara soulignait ainsi que l'on ne doit pas concevoir « le crime comme une action, mais comme une infraction »⁴¹. Il est donc une infraction au droit pénal, car il n'est pas « un fait matériel, mais plutôt un être juridique ». Il s'agit, en ce sens, d'une notion de droit abstraite, dégagée par la loi, et il doit n'appartenir qu'aux seuls juristes de l'analyser. Suivant cette conception, comme le souligne Marc Ancel, le juge n'est « saisi que du fait délictueux, uniquement préoccupé de reconnaître les éléments constitutifs du délit », avant « d'appliquer la dosimétrie légale de la peine » (Ancel, 1966, 72).

Comme le souligne Alvaro Pirès, si ce sens donné à la notion de crime, alors considéré comme une construction pénale, semble le plus proche de son étymologie, elle « allait [cependant] à l'encontre des représentations dominantes au 19^e et dans la première moitié du 20^e siècle. Car, en règle générale, les chercheurs de cette époque étaient surtout préoccupés par l'étude empirique des causes spécifiques du comportement criminalisé considéré comme un fait brut » (Pirès, 2008a, 19). Pour la majorité d'entre eux, dans une époque durant laquelle la « criminologie » se constituait comme une science du « fait criminel » (Kaluszynski, 1994), l'idée que le crime ne puisse être que la conséquence d'une décision législative et judiciaire ne pouvait conduire qu'à une absurdité, à savoir que sans la définition pénale du crime, le comportement en question disparaissait. Les sociologues, psychiatres ou autres juristes qui s'intéressaient au « fait criminel » soutenaient donc le projet de concevoir le crime comme un « comportement » et d'en chercher des définitions et des causes permettant de le représenter comme une réalité substantielle. L'objectif était de faire de la justice pénale un instrument qui ne soit pas qu'un instrument juridique au

⁴¹ Cette citation de Francesco Carrara (1859) est tirée d'un article d'Alvaro Pirès (2008b).

service d'un ordre juridique, mais un instrument qui prend place au cœur du « social » et de ses principales déterminations, en vue de la préservation et de la régénération de la « société », considérée comme une réalité *sui generis*.

- Contre le déterminisme criminel, l'idée d'une dynamique subjective de la personnalité criminelle

La deuxième idée constitutive du mouvement de la défense sociale nouvelle se situe en rupture avec le « déterminisme » biológico-social de certaines approches criminologiques, incarnées par la célèbre théorie du « criminel-né » de Cesare Lombroso (1887). Suivant les principales thèses dites « positivistes », l'existence d'un déterminisme criminel rend inefficace la peine classique, qui ne peut véritablement protéger la société de la dangerosité des criminels. Enrico Ferri, étudiant de Cesare Lombroso avant de devenir professeur de droit pénal, se fit en particulier le critique de la responsabilité morale classique, fondée sur l'idée de « faute », pour lui substituer une « responsabilité légale » : tout auteur d'un acte criminel, en cela seulement qu'il est « dangereux », doit y être soumis (Ferri, 1893). Dans une telle perspective, ce n'est pas l'ordre juridique – le « règne du droit » – qui est protégé par la sanction, mais bien l'ordre social.

À la différence des thèses positivistes, qui ne cherchent qu'à protéger la société contre le crime, Marc Ancel entend accorder une place centrale à un regard psychodynamique sur le criminel, qui permette d'envisager, à son égard, une action de resocialisation. Pour lui, suivant en cela les principales thèses développées par le criminologue belge Étienne de Greff, le crime doit être considéré « comme un fait humain, comme une manifestation, ou plus exactement même comme une expression de la personnalité de son auteur ». Il s'agit donc de substituer la « personnalité individuelle » à toute classification, et d'insister sur la « *dynamique du crime*, c'est à dire sur la recherche des raisons individuelles qui déclenchent, à tel moment, l'accomplissement du fait délictueux » (Ancel, 1966, 208). Souhaitant réhabiliter une conception kantienne de la responsabilité morale, fondée sur la notion de « faute », Marc Ancel réintègre donc une série de valeurs morales que selon lui, le scientisme de l'école positiviste avait éclipsées : c'est « le sentiment de la faute qui se trouve réintroduit dans le droit pénal » (*Ibid.*, 209). Autrement dit, la défense sociale nouvelle a vocation à s'inspirer « des enseignements de la science moderne et spécialement des sciences de l'homme », mais refuse en revanche de s'y soumettre :

« elle ne se situe pas dans cette sorte de dépendance scientifique où le positivisme voudrait enfermer non seulement le droit pénal, mais même la politique criminelle » (*Ibid.*, 211). De tels préceptes conduisent Marc Ancel à rejeter les « conceptions premières » de la défense sociale qui « se faisaient de la dangerosité personnelle une idée en quelque sorte statique, et se proposaient de réagir contre elle par des moyens de protection à la fois simples et brutaux » (*Ibid.*, 217). Il convient au contraire, selon lui, de poser les bases d'une lutte « éclairée » contre le phénomène criminel. Pour cela, outre « l'éclairage » que peuvent apporter les sciences de l'homme pour le rendu de la justice – à travers l'examen pré-judiciaire –, celles-ci doivent s'employer à s'engager dans un traitement de resocialisation. L'enjeu est de rendre au délinquant la pleine maîtrise de soi, afin de lui « redonner [...] une chance véritable de redevenir un citoyen libre » (*Ibid.*, 302).

- Le droit pénal garant des libertés individuelles : un argument philosophique

Dans la continuité de cette critique, la troisième idée constitutive du mouvement de la défense sociale nouvelle consiste à réintroduire la primauté du droit pénal dans le traitement des délinquants⁴². Ainsi, Marc Ancel se fait le critique de théoriciens qui, bien que relativement proches des conceptions qu'il défend, pèchent selon lui par un excès de « subjectivisme ». Il relativise, en particulier, les conceptions du juriste italien Filippo Gramatica et ses *Principes de défenses sociales* (1963), initialement publiés en 1961⁴³. Gramatica y évoque l'idée d'un « droit pénal subjectif » et abandonne, dans ses conclusions, le terme même de « droit pénal », par trop évocateur d'un système de répression. Pour Gramatica, il n'existe en effet ni « délit » ni « délinquant », mais seulement des individus « antisociaux ». Pour lui, la seule action à entreprendre contre le « dessein criminel » est une « action de resocialisation » : la notion même de « peine » est abandonnée.

Dans son ouvrage, Marc Ancel revient sur les oppositions que cette conception du droit pénal a suscitées quand Gramatica fut élu, en 1949, président de la nouvelle société internationale de défense sociale. Car au contraire de Gramatica, beaucoup

⁴² En cela, comme le souligne Christian Debuyst, la défense sociale nouvelle s'inscrit dans la continuité des conceptions pénologiques développées par le pénaliste Raymond Saleilles à la fin du 19^e siècle, notamment dans « son ouvrage célèbre sur *L'individualisation des peines* (Saleilles, 1898) qui constitue un compromis entre droit pénal classique et défense sociale » (Debuyst, 2008, 383).

⁴³ C'est d'ailleurs Marc Ancel qui rédige la préface à l'édition française.

des pénalistes qui y siégeaient, bien que « soucieux de promouvoir une réforme pénale humaniste et conforme aux enseignements de la science », étaient « désireux que cette réforme maintienne les cadres juridiques essentiels donnés au monde civilisé par la doctrine des philosophes de la fin du XVIII^e siècle et qu'elle s'insère dans une perspective d'évolution rationnelle » (Ancel, 1966, 123). L'argument est donc philosophique. Marc Ancel rappelle en effet sa fidélité aux conceptions de Cesare Beccaria – à plusieurs reprises désigné comme « le maître ». Si ce dernier, dont le principal ouvrage est paru en 1774, est essentiellement connu pour sa théorie de la peine criminelle, reposant sur le principe de la « dissuasion » – la peine se voyant assigner l'objectif « d'empêcher le coupable de causer de nouveaux dommages à ses concitoyens et de dissuader les autres d'en commettre des semblables » (Beccaria, 1965, 24) –, il est également, comme le souligne Alvaro Pirès, un théoricien du fondement du droit de punir. Entendant convaincre de la nécessité d'une réforme de l'appareil judiciaire contre les pratiques abstraites et discrétionnaires d'un pouvoir autocrate, Cesare Beccaria estimait en effet que la fonction de la justice pénale était d'assurer les libertés individuelles, des agressés mais également des agresseurs. Dans la lignée des théoriciens du Contrat Social, Beccaria considérait en effet que l'individu, en entrant en société, cédait son droit propre de défense à cette société, à qui il reconnaissait non seulement le droit de punir au nom de tous, mais également le devoir de protéger le potentiel agresseur contre les abus du pouvoir lui-même (Pirès, 2008b). Refusant que la défense sociale nouvelle « se [perde] en ces généralités généreuses, où les non-juristes [seraient] en définitive plus à l'aise que les techniciens ou les praticiens du droit pénal (Ancel, 1966, 34), Marc Ancel insiste sur la nécessité de conserver un strict système pénal : les mesures éducatives ou les mesures de sûreté ne doivent pas être conçues comme administratives, mais doivent être soumises, « par essence en quelque sorte, à une intervention judiciaire. Elles constituent ainsi les instruments d'action d'une politique criminelle inspirée sans doute par les données de la science, mais envisagée avant tout comme un art social de lutte contre le crime, dont le droit pénal lui-même est un moyen » (*Ibid.*, 211). Cet « art social » doit considérer non plus tant le « délit » et le « délinquant » comme deux entités juridiques pensées séparément, mais « l'homme et son acte », intimement liés dans une dynamique subjective.

Le droit pénal des mineurs s'est donc philosophiquement construit comme un système en tension, entre la reconnaissance d'un besoin de protection des mineurs délinquants et la conservation d'un régime de droit pénal attaché à la responsabilité propre des justiciables. S'il

s'agit là, selon certains de ses commentateurs actuels, de l'originalité même du droit pénal des mineurs (Lazerges 1995; Botbol et Choquet 2008; Bonfils 2009), cette tension n'a pas toujours été perçue comme telle. Un an après la promulgation de la loi du 27 juillet 1942, le juriste Henri Donnedieu de Vabres liait la suppression de « la question du discernement » à l'émergence d'« une présomption d'irresponsabilité pénale », qui « réalise, quant au fond du droit, la principale innovation de la loi » (Donnedieu de Vabres, 1943, 35). Dans une récente contribution, Christian Rossignol s'empresse, à juste titre, d'infirmer ce commentaire, puisque, comme il l'explique, la loi s'appliquant aux « mineurs reconnus auteurs ou complices d'un délit ou d'un crime », elle suppose *ipso facto* leur responsabilité (Rossignol, 2000, 23). De même, Hélène Campinchi, qui fut en partie chargée de finaliser la rédaction de l'ordonnance de 1945 (Chauvière, 1980), écrivait-elle en 1946 qu'en vertu du « régime d'irresponsabilité pénale qui n'est susceptible de dérogation qu'à titre exceptionnel, et sur décision motivée », « les mineurs sortent [...] véritablement du droit pénal » (Campinchi, 1946, 11). Tout comme le commentaire précédent, si l'on suit la lettre de l'ordonnance, l'interprétation est erronée.

Ces erreurs ont cependant cela d'intéressant qu'elles témoignent de l'incomplétude philosophique qui a présidé à l'émergence du droit pénal des mineurs. La question de la subjectivité propre de l'enfant, de ses droits et de ses responsabilités, posée dès le milieu du 19^e siècle quand fut débattue la question de la « correction paternelle », s'était depuis évaporée, emportée par la vague protectrice qui avait accompagné, dès la fin du 19^e siècle, l'émergence d'un droit de l'assistance éducative. Cette question aurait pu être définitivement enterrée si les mineurs étaient sortis du droit pénal. Ce ne fut pas le cas, et les magistrats ont longtemps tenu à cette spécificité qui leur a permis de garder le contrôle sur le traitement de l'enfance délinquante (Chauvière, 1980). Un document de l'Association française des magistrats de la jeunesse et de la famille (AFMJF⁴⁴), résumant une réunion tenue en 1975 sur la nécessité, ou non, d'appliquer le principe de l'irresponsabilité pénale aux mineurs de moins de 13 ans, évoquait ainsi l'importance de la « coloration pénale » des interventions menées à l'égard des « vrais » délinquants :

« L'irresponsabilité pénale des moins de 13 ans n'est pas nécessaire et elle présente même des risques qui seront disproportionnés par rapport au bénéfice escompté. En effet, certains collègues demeurent favorables à la coloration pénale des interventions menées à l'égard de quelques jeunes délinquants, les véritables « carrières délinquantes » commençant souvent dès le plus jeune âge. D'après les Glueck, par exemple, 88% des délinquants persistants donneraient les premiers signes de comportement antisocial avant 10 ans⁴⁵ et les travaux les plus récemment publiés par le centre de

⁴⁴ Association fondée en 1947 pour permettre un rassemblement des juges pour enfants, avec la volonté affichée de défendre une conception « humaniste » de la justice des mineurs.

⁴⁵ Sheldon et Eleanor Glueck sont deux sociologues américains qui, dans un ouvrage pionnier pour la recherche sur les « carrières délinquantes », ont comparé 500 jeunes délinquants et 500 jeunes non délinquants pour déterminer un ensemble de traits et de facteurs d'ordre anthropologique, psychiatrique, psychologique et social, permettant de rendre compte des processus « d'entrées » et de « sorties » de la délinquance (Glueck et Glueck, 1950). Pour un

formation et de recherche de l'Éducation surveillée paraissent étayer cette observation. Sur le plan psychologique, ces magistrats estiment opportun d'appeler clairement un délit par son nom, tant pour l'enfant que pour ses parents » (Archives de Fontainebleau, réf. 19950318).

Les mineurs restant dans le giron du droit pénal, la question de leur statut juridique spécifique pouvait encore légitimement être posée. Elle le fut dans un moment historique et dans un contexte politique sur lesquels nous devons revenir, étant essentiels à la compréhension du cadre politico-juridique dans lequel s'est déployée et évolue encore la profession d'éducateur de la PJJ.

2/ Les années 1980, ou la revanche d'un sujet de droit... inaccompli

Le problème du statut juridique du mineur, un temps laissé en suspens, a refait surface, dans le champ de la justice des mineurs, à l'orée des années 1980. Cette question ne s'est cependant pas imposée d'elle-même, réapparaissant au contraire dans un contexte politique spécifique. À cette époque, l'objectif proclamé de la direction de l'Éducation surveillée, appuyée en cela par quelques magistrats influents, était de défendre les finalités éducatives d'un secteur judiciaire qu'elle estimait alors en danger⁴⁶. Pour comprendre les spécificités de ce contexte, nous devons cependant remonter dans le temps, et interroger les implications, sur le plan des pratiques judiciaires, de la mise en application de l'ordonnance du 28 décembre 1958 relative à l'enfance en danger. Nous montrerons comment l'application de cette ordonnance s'est accompagnée, dès les années 1970, d'un mouvement – *a priori* paradoxal – de pénalisation du traitement judiciaire des mineurs (2.1.). Nous décrirons ensuite l'émergence, à la même époque, d'une pensée critique du travail social, qui allait voler au secours de la nécessité réaffirmée d'un respect des procédures juridiques applicables aux mineurs – ce que nous appellerons « l'impératif garantiste » (2.2.). En interrogeant la manière dont différents magistrats se sont saisis alors de cet impératif, nous évoquerons l'éclosion d'une pensée juridique de la « responsabilisation », légitimée – notamment

retour sur cette enquête, dans le cadre d'une réflexion plus générale sur les « sorties » de délinquance, nous renvoyons à un récent ouvrage collectif dirigé par Marwan Mohammed (2012).

⁴⁶ Il nous faut cependant excepter les deux années de cohabitation (mars 1986 – mai 1988), durant lesquelles la directrice de l'Éducation surveillée, Michèle Gianotti, appuyée en cela par le ministre de la Justice (RPR), Albin Chalandon, mit explicitement en cause certaines des prétentions éducatives du secteur. Réclamant plus de sévérité à l'égard des mineurs, ses prises de position ont abouti à la constitution d'une association de personnels de l'Éducation surveillée, nommée « Riposte », proche de l'influent syndicat national des personnels de l'Éducation surveillée (SNPES), et dont plusieurs magistrats furent particulièrement proches. L'une des rencontres organisées par cette association, en 1988, a d'ailleurs abouti à la publication, en 1989, d'un numéro de la revue *Actes. Les cahiers d'action juridique*, au sein duquel parurent d'importantes réflexions sur les évolutions de la justice des mineurs. C'est dans ce numéro, en particulier, que fut publiée la réflexion idéal-typique proposée par le magistrat Antoine Garapon, opposant au « modèle paternaliste » caractéristique du système français de justice des mineurs, un « modèle garantiste » plus proche des traditions anglo-saxonnes. Nous reviendrons *infra* sur cette opposition.

dans le cadre de certains travaux de Pierre Legendre – par le recours à des savoirs psychanalytiques (2.3.). Nous verrons alors que l’impératif garantiste – fondé sur la figure du mineur « sujet de droit » – s’est imposé sans pour autant se substituer à l’impératif protectionnel, prolongeant ainsi l’équivocité des fondements juridiques du droit des mineurs. Le magistrat Denis Salas soulignait ainsi, en 1993, que « semble de plus en plus s’imposer, non sans ambiguïtés, la conception d’un enfant sujet de droit dont on veut aussi renforcer la protection » (Salas, 1993, 18).

2.1. Paternalisme et pénalisation. La mise en application de l’ordonnance du 28 décembre 1958

Les prérogatives du ministère de la Justice et de l’Éducation surveillée, en même temps que celles des juges des enfants, se voyaient étendues, à la fin des années 1950, par la substantielle réorganisation que connaissait à cette époque le champ de l’assistance éducative. Ainsi fut promulguée, le 28 décembre 1958, après d’intenses négociations entre les ministères de la Santé et de la Justice (Bourquin, 2004), une ordonnance qui offrait à l’Éducation surveillée la maîtrise de l’intervention auprès des mineurs dits « en danger ». Dans le même temps, cette ordonnance plaçait le sort de « l’enfance en danger » dans les mains des juges des enfants, désormais habilités à statuer au titre du droit pénal comme au titre de l’assistance éducative. Cette ordonnance permettait ainsi d’instituer la « double compétence », pénale et civile, qui se trouve, aujourd’hui encore, au cœur de l’attachement des juges des enfants à leur spécialité (Bastard et Mouhanna, 2008; 2010). Parfois mise en question, cette double habilitation a participé de la consécration d’une représentation protectionnelle du droit pénal, et la délinquance juvénile pouvait dès lors être appréhendée comme une forme dérivée d’enfance en danger⁴⁷ – Alain Bruel, ancien juge des enfants et fervent défenseur d’un modèle protectionnel dans le traitement de la délinquance juvénile, souligne ainsi que l’ordonnance de 1958, à la suite de l’ordonnance de 1945, « a cherché [...] à améliorer l’efficacité du dispositif en s’attaquant, à travers des symptômes moins formels que ceux répertoriés dans le code pénal, aux situations qui pouvaient apparaître comme génératrices à terme de délinquance. On parlait alors de “pré-délinquance” » (Bruel, 1998, 110).

⁴⁷ Ainsi que le rappellent les magistrats Denis Salas et Thierry Baranger, eux-mêmes engagés dans la défense de ce qu’ils désignent comme les « principes fondateurs » de la justice des mineurs, à savoir les dimensions de protection et d’éducation qui lui sont associées, « le 17 septembre 2007, une note du Garde des Sceaux propose aux juridictions d’expérimenter une nouvelle répartition du travail dans laquelle le magistrat chargé de la protection de l’enfance (assistance éducative) sera différencié de celui qui se charge des mineurs délinquants (ordonnance de 1945). Ce projet traduit une volonté de rupture dans la continuité d’intervention où, depuis 1958, dans le modèle français, un même juge sanctionne et aide le même mineur » (Baranger et Salas, 2008, 25-26).

Parallèlement, la promulgation de cette ordonnance permettait d'étendre le pouvoir et le degré d'autonomie des juges des enfants dans le traitement des affaires qui leur étaient adressées, entérinant l'inscription de la justice des mineurs française dans un modèle de justice « paternaliste », moins centré sur le respect des lois et des procédures légales que sur la personne du juge des enfants : « c'est ce dernier qui donne à la juridiction sa cohérence et son unité » (Garapon, 1989). L'agencement des ordonnances de 1945 et de 1958, ainsi que leur réunion dans une même juridiction, aboutissaient ainsi à « la disparition de la distinction (pénal/civil) au niveau judiciaire au profit d'une permanence normative qui [supprimait] les garanties formelles du justiciable et [faisait] du mineur un assisté judiciaire » (Bailleau, 1985, 316). Cette importante transformation de la justice des mineurs ne fut pas sans incidences sur la manière dont les juges des enfants faisaient usage des sanctions pénales. Tandis que s'épanouissait une représentation protectionnelle de la délinquance juvénile, le nombre de sanctions pénales augmentait parallèlement, et parmi elles, le nombre de condamnations à la prison ferme. Principalement utilisées pour sanctionner l'échec d'un parcours éducatif centré autour de l'idée de « protection », les sanctions pénales permettaient aux magistrats de « soulager » des équipes éducatives qui s'estimaient dépassées par certains des jeunes les plus difficiles. Particulièrement concentrée sur les mineurs les plus avancés dans l'âge, cette tendance aboutissait à une progressive « diffraction entre protection et pénalisation » (Milburn, 2009, 71), d'autant plus accentuée dès le milieu des années 1970 que les effets de la crise économique rendaient plus improbables encore les sorties des jeunes les plus désaffiliés de leur « carrière délinquante ». Dans le même mouvement, les statistiques judiciaires de l'époque mettaient en avant l'usage croissant, dès le milieu des années 1970, des mesures d'incarcération provisoire, en particulier pour les faits les plus graves, renvoyés vers les juges d'instruction (Bailleau, 2004, 86). Ces évolutions ont abouti à l'avènement d'une « justice à deux vitesses » : « Une “justice normative-résolutive” existe pour la majorité des jeunes, traitée au titre de l'ordonnance pénale ou à celui de l'ordonnance de 1958, mais avec en clef de voûte une “justice rétributive pénale” pour une minorité, non par rapport à la notion de trouble à l'ordre public, mais par rapport à celle de trouble à l'ordre éducatif » (*Ibid.*, 91).

Dès le début des années 1980, tels constats ont fait craindre à de nombreux commentateurs influents de la justice des mineurs la fragilisation de son ambition initiale. Ainsi Henri Michard, premier directeur du Centre de formation et de recherche de l'Éducation surveillée (CFRES), écrivait-il en 1985, dans un ouvrage destiné à définir les fondements théoriques d'une « justice résolutive », que « cette évolution, dont les causes sont complexes, est absolument contraire à l'esprit de l'ordonnance. À la limite, on peut même considérer la situation actuelle comme illégale » (Michard, 1985, 19). Préfaçant son ouvrage, le magistrat Pierre Martaguet faisait un double constat : « La pratique de juges insuffisamment motivés et formés, peu stables dans leurs fonctions, oscille de la non intervention à l'emprisonnement, la mesure éducative trop souvent oubliée a cessé d'être l'objectif primordial. De leur côté, les éducateurs se sont installés dans un

certain confort : sous couvert d'exigences techniques souvent excessives, ils ont fait preuve d'un malthusianisme rejetant la prise en charge des sujets les plus difficiles » (Martaguet, 1985, 7). Loin d'être isolées, ces préoccupations étaient partagées par la direction de l'Éducation surveillée qui, de 1978 à 1986, publiait une quinzaine de circulaires pour insister sur les effets néfastes de ces transformations, critiquant la désocialisation causée par l'incarcération des mineurs et rappelant la nécessité, pour le pouvoir judiciaire comme pour le ministère de la Justice, de résister aux tentations sécuritaires d'une partie de la classe politique et de l'opinion publique.

2.2. *La sociologie critique du travail social au secours du garantisme juridique*

Dans le courant des années 1970, le paternalisme de la justice des mineurs fut progressivement mis en cause, alimentant de nombreuses réflexions critiques à l'encontre du pouvoir conféré, au nom d'un supposé « intérêt de l'enfant », aux travailleurs sociaux et aux juges des enfants. La dissection généalogique de l'investissement disciplinaire des corps, proposée par Michel Foucault dans ses réflexions sur la pénalité postrévolutionnaire, eut, dès la parution de *Surveiller et punir* (1975), un impact considérable dans le champ des réflexions sur le travail social et, par ricochet, dans le champ du travail social lui-même. Loin d'être isolée, cette publication s'inscrivait dans un contexte plus général de mise en question des pouvoirs institutionnels et des formes de savoirs qui leur étaient associées. Cette mise en question fut notamment portée par l'activité du Centre d'études, de recherche et de formation institutionnelles (CERFI), créé par Felix Guattari en 1967. Doivent ainsi être replacées dans ce contexte intellectuel les réflexions critiques à l'égard des théories freudiennes, publiées par Gilles Deleuze et Felix Guattari dans *L'anti-Œdipe* (1972), de même que les études consacrées par Robert Castel aux fonctions sociales de la psychiatrie et de la psychanalyse (Castel 1973; 1977), qui suivaient celles de Michel Foucault sur l'histoire de la folie et le « grand renfermement » psychiatrique (1961). Dès 1972, un numéro complet de la revue *Esprit*, dirigé par Philippe Meyer et Jacques Donzelot, et intitulé *Pourquoi le travail social ?*, fut dès lors consacré aux « fonctions politiques » du travail social et des principaux savoirs qui lui étaient associés, en particulier la psychologie. Jacques Donzelot écrivait notamment, à propos de cette dernière, qu'elle était née « très exactement du point de rencontre entre le besoin et le pouvoir » (Donzelot, 1972, 669). Ainsi, dès les années 1970, furent menés divers travaux qui, au croisement d'une perspective foucauldienne de la gouvernementalité et d'une perspective bourdieusienne de la reproduction des habitus, dénoncèrent « l'arbitraire » d'un travail social qui, sous couvert d'humanisme et de réhabilitation, favoriserait le contrôle social des classes populaires et leur

enrôlement dans le jeu des normes dominantes⁴⁸. Théorisé comme une « police des familles » dans les travaux de Jacques Donzelot (1977), le travail social fut décrit, par Jeanine Verdès-Leroux comme un mécanisme de division interne de la classe ouvrière, renforçant sa stigmatisation et sa domination (1978). Pénétrant progressivement les formations des travailleurs sociaux⁴⁹, ces réflexions ont participé de la progressive mise en question du paternalisme caractéristique de la justice des mineurs.

En 1996, Louis Denis, formateur au Centre national de formation et d'étude de la PJJ (CNFE-PJJ)⁵⁰, s'en faisait encore l'écho, dans le cadre d'une réflexion menée sur le travail éducatif auprès des familles et des mineurs suivis dans le cadre de l'assistance éducative. Critiquant la « collusion », voire la « connivence » entre magistrats et travailleurs sociaux, il appelait de ses vœux un véritable respect des procédures légales, seul moyen, selon lui, de rendre aux mineurs et à leurs familles leur place de « vrais citoyens » (Denis, 1996, 19). Il pourfendait alors la « puissance sociale » que s'octroie l'éducateur qui se drape du « label judiciaire », soulignant l'importance de la présence de l'avocat, dans les procès d'assistance éducative comme dans les procès pénaux. Cette présence permettrait en effet, selon lui, de rendre leur parole au mineur et à ses parents : « [ces derniers] peuvent avoir des éléments spécifiques à faire valoir et ne pas pouvoir les exprimer sans porte-parole, parce que se sentant entourés par les professionnels faisant bloc contre eux, du moins peuvent-ils le penser, et parce qu'ils sont handicapés par un capital culturel et linguistique insuffisant dans ce type de situation, sans compter le blocage émotionnel que provoque chez n'importe quel justiciable son passage en justice » (*Ibid.*, 18). Dès lors, l'auteur estimait que pour favoriser l'« intérêt de l'enfant », il fallait nécessairement en passer par le « légal », réclamant « une application correcte de la loi qui pourrait offrir à nos “clients” des possibilités d'être davantage acteurs de leur propre destin » (*Ibid.*, 19).

Les mêmes arguments, agrémentés des mêmes références aux travaux de Pierre Bourdieu sur l'économie des échanges linguistiques (1982), la force du droit (1986) ou encore la catégorisation étatique de « la » famille (1993), alimentaient les réflexions consacrées au travail éducatif en milieu judiciaire par Yan Le Pennec, ancien éducateur devenu directeur de service à la PJJ, par ailleurs membre du syndicat national des personnels de l'Éducation surveillée (SNPES) : « L'investigation de l'histoire, l'analyse du fonctionnement familial, l'étude de la généalogie constituent

⁴⁸ Ainsi Pierre Lascoumes, dans un travail consacré aux « contradictions du travail social » (1977), définissait-il le « contrôle social » comme « tout processus contribuant à l'établissement ou à la reproduction d'une situation de domination dans les rapports sociaux et déterminé par l'infrastructure économique et sociale où il s'exerce ».

⁴⁹ À l'Éducation surveillée, certains membres de l'influent syndicat national des personnels de l'Éducation surveillée (SNPES), très marqué à gauche, s'en faisaient également régulièrement l'écho. Cette critique prenait notamment la forme, pour le syndicat, d'une critique de l'excessive « théorisation » de la formation des éducateurs, et d'une volonté d'un retour aux réalités du terrain. Nous reviendrons sur ces arguments dans le chapitre 3 de notre thèse.

⁵⁰ Il ne s'agit en réalité que de la nouvelle appellation du Centre de formation et de recherche de l'Éducation surveillée (CFRES), que nous avons évoqué *infra*. Nous reviendrons, dans le cours de nos chapitres 2 et 3, sur certaines des facettes de l'histoire de cet important dispositif.

certainement les moyens d'une compréhension moderne de certaines situations de danger, de maltraitance, de délinquance. Cependant, ils signalent également un empiètement dans la sphère du privé et une emprise croissante des travailleurs sociaux sur tout ce qui touche à "l'art de vivre", à la vie domestique, à la consommation, aux rapports entre les sexes et les générations des catégories sociales les plus dominées économiquement et culturellement (et non simplement de familles) » (Le Pennec, 1996, 24). L'auteur critiquait notamment la rhétorique des travailleurs sociaux qui revendiquent leur « déontologie », en lieu et place de toute « méthodologie » qui risquerait de mettre en cause l'individualisation de leur intervention – et donc son « arbitraire », selon Yan Le Pennec. Ce dernier tentait dès lors de dévoiler les fonctions sociales sous-jacentes du travail éducatif, estimant que la « déontologie » laisse « le champ ouvert à "l'influence", c'est-à-dire à l'imposition de la norme dominante véhiculée par le discours idéologique sur "la" famille » (*Ibid.*, 24). Il estimait notamment que « l'actuelle méconnaissance des principes qui fondent l'État de droit, à savoir la prévalence de la loi et des règles qui limitent les pouvoirs et garantissent les libertés individuelles, favorise cet arbitraire » (*Ibid.*, 25).

2.3. *Du garantisme dans la justice des mineurs. La réponse des magistrats*

Confrontés au déplaisant constat d'un effritement des intentions éducatives de la justice des mineurs, et mis en cause par des réflexions philosophico-sociologiques dénonçant l'arbitraire de leurs jugements, les juges des enfants, soutenus par quelques influents magistrats (citons notamment Pierre Martaguet, Alain Bruel ou encore Denis Salas⁵¹) se sont engouffrés dans la voie d'une promotion du garantisme juridique, adossée à une tentative de relégitimation du droit et de la fonction de juge – étant entendu que dans les stratégies de distinction internes au corps de la magistrature, « la distance au droit détermine la distance à l'excellence judiciaire » (Commaille, 1987, 102)⁵². Cette orientation garantiste, dans un contexte plus général de

⁵¹ Ces trois magistrats ne sont pas connus pour les mêmes raisons. Si Alain Bruel est une figure historique de la justice des mineurs, Pierre Martaguet et Denis Salas n'ont été qu'un temps juges des enfants. La notoriété du premier tient principalement à son rôle dans l'expérience avortée des « Chambres de la famille », « création prétorienne destinée, dans l'esprit de ses promoteurs, à traiter les questions familiales ou relevant des personnes sur un mode différent de celui de la justice civile classique (intervention en continu avec l'aide de "spécialistes de sciences humaines", regroupement de compétences entre le Juge civil, le Juge des enfants, le Juge d'instance, le Juge des tutelles) » (Commaille, 1987, 100; voir également Commaille, 1982). Quant à Denis Salas, sa notoriété tient principalement à son rôle d'intellectuel « indigène » dans le champ judiciaire.

⁵² Dans une tentative d'étude sociologique du champ juridique, Jacques Commaille montrait ainsi, étude statistique à l'appui, comment les juges des enfants, « exerçant [leur] pratique en fonction de finalités sociales plus qu'en fonction d'une gestion maîtrisée des instruments juridiques » (*Ibid.*, 102), avaient « toutes les caractéristiques des dominés dans l'espace professionnel concerné : ce sont les magistrats les plus jeunes, généralement en début de carrière, avec une proportion de femmes plus importante que pour l'ensemble du corps » (*Ibid.*, 105).

« modernisation » de la justice⁵³, fut au cœur d'une commission de réforme du droit pénal, présidée, d'avril 1982 à octobre 1983, par Pierre Martaguet. Refusant de réduire le mineur à ses seules dimensions socio-psychologiques, la commission réaffirmait – selon l'un de ses membres, Alain Bruel – le principe de « responsabilité pénale » contenu dans l'ordonnance de 1945, rappelant que, fut-il inaccompli et en voie de maturation, le mineur devait être considéré comme un « sujet de droit » (Bruel, 1998, 110). La commission Martaguet mettait notamment l'accent sur la notion « d'équipe judiciaire », et sur la nécessaire complémentarité de l'intervention du juge des enfants avec ses principaux partenaires : les procureurs de la République et les avocats, deux acteurs jusqu'alors quasiment absents d'une justice qui privilégiait « l'intérêt de l'enfant » au détriment de la garantie de ses droits (*Ibid.*, 111). Les conclusions de cette commission n'ont pas été directement suivies d'effet. Elles étaient cependant annonciatrices d'un mouvement garantiste qui allait progressivement, mais seulement partiellement emporter la justice des mineurs, autour de la thématique des « droits de l'enfant ».

Cette thématique fut abordée, de front, par plusieurs chartes internationales publiées sur le thème de la justice des mineurs : les règles de Beijing, promulguées par les Nations Unies en 1985, « concernant l'administration de la justice des mineurs » ; les « recommandations » du Conseil de l'Europe, datées de 1987, concernant « les réactions sociales à la délinquance juvénile » ; la Convention internationale des droits de l'enfant, datée de 1989 et ratifiée par la majorité des États membres, reprenant à son article 40 les principes que l'Assemblée générale des Nations Unies avait retenus en 1985. Soulignons trois points parmi les 30 articles qui composent les Règles de Beijing : i. L'article 5 souligne la nécessité d'une proportionnalité de la réponse judiciaire « aux circonstances propres aux délinquants et aux délits ». Le commentaire qui accompagne cet article justifie cette proportionnalité par la nécessaire modération des sanctions punitives. Il conclut en stipulant que cet article « ne demande ni plus ni moins qu'une réaction juste et dans tous les cas de délinquance et de criminalité juvéniles », et qu'il s'agit notamment « de veiller à éviter l'élargissement excessif du réseau de contrôle social en ce qui concerne les mineurs » ; ii. L'article 13 rappelle le caractère exceptionnel que doit constituer le recours à l'incarcération provisoire. Le commentaire qui accompagne cet article insiste ainsi sur « le danger de “contamination criminelle” pour les jeunes en détention préventive », qui « ne doit pas être sous-estimé » ; iii. L'article 14 précise les garanties juridiques formelles dont doivent bénéficier les mineurs au stade du jugement (mais de telles garanties sont également rappelées, à d'autres endroits de la charte, tant au niveau des poursuites que de l'instruction, de même qu'au niveau de l'application des décisions judiciaires) : « la procédure suivie pour juger les jeunes délinquants doit en tout état de cause se conformer aux normes minima, assurées presque universellement à tout

⁵³ Pour un regard sur ce processus de « modernisation », depuis les années 1980, sous l'angle d'une sociologie des procureurs de la République, nous renvoyons aux travaux de Philip Milburn (2010).

accusé par le respect des formes légales. Dans ces formes, un procès “juste et équitable” comprend des garanties fondamentales telles que la présomption d’innocence, la comparution et la déposition de témoins, les moyens ordinaires de défense, le droit de garder le silence, le droit de répliquer en dernier à l’audience, le droit de faire appel, etc. ».

C’est dans ce mouvement, marqué par une focalisation progressive sur la notion de « droits de l’enfant » au détriment de celle d’« intérêt de l’enfant », que doivent être replacées certaines des transformations connues par la justice des mineurs, en France, au tournant des années 1980 et 1990 (Milburn, 2009). D’une part, les importantes limitations législatives apportées, en 1987 puis en 1989, à l’incarcération provisoire des mineurs, suite auxquelles les taux d’incarcération des mineurs ont considérablement chuté, avant de remonter progressivement de 1993 à 2002⁵⁴. D’autre part, l’importance croissante des avocats dans le traitement pénal des mineurs. De fait, la place qui leur était accordée, avant le début des années 1990, était souvent considérée comme le « symptôme » d’un système « inquisitoire tutélaire où le juge agit seul » (Salas, 1993, 20). Non seulement l’avocat n’intervenait qu’au stade du jugement, mais de plus, comme le suggère Denis Salas, il n’accédait souvent qu’au contenu formel de la procédure, là où les prises de décision étaient le plus souvent orales :

« Symptôme permanent de ce déplacement [l’hypertrophie de l’assistance éducative voue la gestion des dossiers pénaux soit à être irrésistiblement déplacés sur le terrain du dossier utile (civil), soit à d’incalculables retards, soit enfin à l’oubli pur et simple], la difficulté pour l’avocat de trouver sa place dans ce dispositif. Cela ne tient pas au fait que – ici peut-être plus que partout ailleurs – la défense n’est qu’un simulacre quand elle intervient au dernier moment devant la juridiction de jugement. Cela ne tient pas non plus au fait que l’avocat n’est ici jamais mandaté par celui qu’il doit défendre, mais par la société qui a jugé sa présence obligatoire. Cela tient surtout à l’impossibilité pour lui de se situer dans un processus décisionnel largement oral, lié à la stratégie du juge, ou encore agencé aux normes non juridiques des sciences humaines. Face à l’impossibilité de peser sur la prise de décision qui résulte, pour l’essentiel, d’une dialectique entre éducatif et judiciaire, l’avocat se positionne exclusivement face à un dossier pénal vide. Quand il parvient à accéder au dossier, il s’aperçoit que l’essentiel n’est ni dans les rapports écrits, ni dans les procès-verbaux, mais dans telle conversation téléphonique ou est pris une orientation ou telle réunion de synthèse où se définissent les stratégies... » (*Ibid.*, 21).

Cherchant à rompre avec cette situation, la loi du 4 janvier 1993 portant réforme de l’ordonnance de 1945 permettait d’ajouter, à son article 41, la présence obligatoire de l’avocat dès la mise en examen d’un mineur. Si la loi connut quelques difficultés d’application, elle ouvrait à la reconnaissance, pour les mineurs délinquants, d’un droit de la défense qui allait accompagner, tout au long des années 1990, la montée en charge progressive de l’avocat sur la scène pénale des

⁵⁴ Nous reviendrons *infra* sur l’évolution des chiffres de l’incarcération des mineurs.

mineurs (Benec'h-Le Roux, 2006). Cette montée du garantisme ne peut cependant pas être considérée comme un processus unilinéaire qui aurait totalement sapé les fondements protectionnels de la justice des mineurs : la Convention Internationale des Droits de l'Enfant se rattachait elle-même « tantôt à la conception tutélaire [paternaliste], tantôt à une conception plus libérationniste [garantiste] » (Salas, 1993, 18). Ces évolutions mettaient donc en question le pouvoir protectionnel des juges des enfants, sans pour autant le ranger aux oubliettes de l'histoire. Elles cherchaient, au contraire, à sortir du paternalisme en articulant nécessités protectionnelles et garanties legalistes. Cette articulation pouvait prendre plusieurs formes. Deux modèles se sont particulièrement dégagés, le second prenant progressivement le pas sur le premier : celui de la « césure du procès pénal », et celui du droit « responsabilisant ».

2.3.1. Le garantisme protectionnel, première version. Un modèle de la « césure du procès pénal »

Si elle fut quasi unanimement saluée par les juges des enfants, certaines des dispositions de la loi du 4 janvier 1993 n'étaient pas sans faire controverse dans le champ judiciaire. Une disposition, en particulier, fit bondir certains magistrats (en particulier Denis Salas, ou encore Jean-Pierre Rosenzweig). Le 30 juillet 1992, un arrêt de la Cour d'Appel de Reims utilisait certaines des dispositions de la Convention Européenne des Droits de l'Homme, notamment son article 6-1 relatif au droit à un tribunal indépendant et impartial, pour déclarer « irrégulière » la composition du tribunal pour enfants, présidée en France par le magistrat qui a instruit le dossier du mineur. Cette « irrégularité » fut déclarée au motif que « la réunion en une même personne des fonctions d'instruire et de juger est considérée comme incompatible avec la garantie du droit à un juge impartial au sens de la Convention » (cité par Salas, 1993, 17). Cette décision mettait en question l'une des spécificités centrales de la fonction de juge des enfants, habilité à intervenir, pour un même mineur et dans son « intérêt », aussi bien au stade de l'instruction qu'à ceux du jugement et de l'application des peines (cf. *supra*). Face aux levées de boucliers de différents magistrats, dénonçant le rigorisme de certaines positions legalistes, la loi du 4 janvier 1993 ne reprenait que partiellement cette décision, localisant cette incompatibilité entre le juge du fond et le juge de la détention provisoire : une « chambre de la détention provisoire des mineurs » devait ainsi prendre la place du juge des enfants pour statuer sur l'incarcération.

C'est à partir d'une critique de cette disposition, avant qu'elle ne soit abrogée par une loi du 26 août 1993, que Denis Salas fit valoir la nécessité de recourir à un legalisme mesuré et éthique, qui ne sape pas les avancées protectionnelles de l'ordonnance de 1945. Il mettait en scène dans cet article une version proche de l'opposition entre « modèle garantiste » et « modèle paternaliste » (Garapon, 1989), en plaçant face à face un « modèle legaliste », « système régulé par le droit, à

l'image des juridictions anglo-saxonnes régulées par des règles strictes», et un « modèle tutélaire », « dispositif articulé autour d'un juge des enfants où dominent les garanties sociales appliquées à un enfant en difficulté » (Salas, 1993, 17). Soulignant « les failles du modèle tutélaire » (*Ibid.*, 18), le magistrat défendait, dans un premier temps, le rôle de l'avocat et du parquet, comme garanties légales indispensables à une limitation des pouvoirs du juge des enfants. Pour autant, il estimait nécessaire, dans un second temps, de conserver le rôle protecteur de ce dernier : « Le juge des enfants est le garant d'un ordre public de protection non l'arbitre d'une compétition judiciaire [...] Si l'on peut souhaiter renforcer la légalité qui connaît un recul considérable dans la justice pénale des mineurs, il faut savoir s'arrêter jusqu'à un point où l'équilibre du modèle tutélaire serait compromis. Fragmenter à l'extrême le processus judiciaire, pour protéger les libertés formelles comme dans le système actuel de la "mise en examen" issu de la loi du 4 janvier 1993, n'est justifiable ni pédagogiquement, ni au regard de notre modèle tutélaire. Au contraire, localiser ce point d'équilibre où la loi ne déciderait pas à la place des acteurs, mais définirait le rôle de chacun d'eux, en les laissant libres de faire leurs choix, est l'enjeu utile des réformes à venir » (*Ibid.*, 26). Il en appelait notamment à distinguer plus clairement deux moments dans le procès des mineurs. D'une part, le temps du droit et de l'examen de la culpabilité du mineur, devant être réalisé avec toutes les garanties nécessaires à un procès contradictoire et équitable. D'autre part, le temps de la mesure éducative, mobilisant « toute l'analyse psychologique, thérapeutique, éducative sur l'individu qui va coder l'acte incriminé pour lui donner une signification exploitable dans une stratégie éducative ou thérapeutique. Il n'est pas intellectuellement gênant, à ce stade des débats, ou de lire qu'un vol puisse avoir une valeur affective, initiatique, compensatoire, ou encore qu'une infraction sexuelle soit rapportée à une histoire familiale ou à un épisode pathologique. Le savoir sur l'individu qui est mobilisé permet de choisir celui qui aura valeur dynamique dans un processus d'élucidation, de resocialisation ou de soin, une fois la culpabilité "légalement établie" [...] C'est parce que l'espace de la légalité aura été préalablement dégagé, que celui de la mesure éducative pourra se déployer » (*Ibid.*, 24). Ce modèle de la « césure du procès pénal » (expression reprise par Denis Salas aux conclusions de la commission Martaguet) permettrait de souligner, selon l'auteur, « que le droit pénal n'est pas qu'une science sociale mais une instance de nomination des interdits à valeur symbolique car c'est celle qu'une société se donne à elle-même comme référence pour tous » (*Ibid.*, 24). L'auteur visait alors, dans un même temps, à défendre la philosophie protectionnelle de l'ordonnance de 1945, tout en relégitimant le droit et ses valeurs propres (« le droit, c'est le droit »), précisant bien qu'« il ne s'agit pas de nier l'apport de la criminologie clinique mais de sortir de la confusion des nominations et de la disqualification du droit » (*Ibid.*, 24).

2.3.2. Le garantisme protectionnel, seconde version. Le droit « responsabilisant »

À ce premier modèle fut opposé un second, non plus fondé sur une césure entre droit et savoirs sur l'homme, mais sur une forme de relégitimation du droit qui, justement, passerait par une articulation des registres juridiques et pédagogiques (voire psychanalytiques) des discours. Aujourd'hui encore, la loi du 4 janvier 1993 est souvent citée et saluée par les principaux acteurs de la justice des mineurs (magistrats, éducateurs, psychologues, etc.) pour ses dispositions concernant l'introduction d'une mesure de « réparation pénale », sorte de « troisième voie » entre un modèle protectionnel qui tend à dénier, voire à ignorer les aspects proprement pénaux du traitement des mineurs délinquants, et un modèle répressif fondé sur le recours à la sanction pénale et à l'incarcération (Lazerges, 1995; Bruel, 1994; Vaillant, 1994, 1999). Dès le début des années 1980, dans le contexte d'une mise en cause des dérives paternalistes de la justice des mineurs, de nouveaux modes d'intervention judiciaire auprès des mineurs délinquants furent ainsi été envisagés. Ce fut en particulier le cas de ces dispositifs qui, dès les années 1960 et 1970, au Canada et aux Etats-Unis, faisaient du thème de la « justice réparatrice » (Jaccoud, 2007) – autrement appelée « justice restaurative » (Walgrave, 1999; Strimelle, 2007) – l'horizon potentiel d'une justice pénale dégagée de ses horizons répressifs (Milburn, 2002b; 2005). Les tenants originels de cette nouvelle forme de justice, qui cache en réalité une importante hétérogénéité théorique et normative (Walgrave, 1999), s'appuyaient notamment sur la valorisation d'une participation directe des acteurs engagés dans une situation conflictuelle au processus de résolution de cette situation, et sur la critique symétrique des finalités normalisatrices des institutions totales (armée, hôpital psychiatrique, prisons, etc.). Ces mesures, envisagées non seulement pour les mineurs mais pour l'ensemble du système pénal, avaient pour vertu, selon leurs défenseurs, de tenir compte des préjudices subis par la société et la victime, sans pour autant recourir à l'incarcération, dès lors dénoncée comme inefficace et désocialisatrice. Comme le rappellent Michel Allaix et Michel Robin, « si ces débats [visaient] la justice pénale en général, la justice des mineurs leur [a offert] un terrain privilégié d'expérimentations : l'enjeu social [était] d'importance, la souplesse plus grande des règles procédurales, l'existence d'un système de prise en charge fondé sur des magistrats et des intervenants socio-éducatifs spécialisés [ouvraient] des capacités à l'innovation » (Allaix et Robin, 1994, 30). Ainsi, dès les premières années de la décennie 1980, en Angleterre, en Autriche, puis en Allemagne et en France, diverses expériences « réparatrices » furent mises en œuvre dans le champ de la justice des mineurs. En France, l'expérience eut lieu, en 1983, dans le Morbihan, un juge des enfants de Lorient ayant ordonné, avec l'aide d'éducateurs du secteur associatif, des actions de réparation des dommages causés par les mineurs (*Ibid.*, 31). Cette expérience fut menée dans le cadre d'expérimentations des propositions de réforme émises par la commission Martaguet.

Avant d'être reprises et diffusées à un niveau international, dans la seconde moitié des années 1980, ces réflexions sur la justice réparatrice influencèrent largement les discussions politico-juridiques françaises sur les possibles réformes de la justice des mineurs. Le rapport parlementaire « sur l'adaptation des structures et des méthodes éducatives à l'évolution de la protection judiciaire de la jeunesse », déposé en 1981 par le député Joseph Menga, consacrait ainsi un chapitre au thème de « l'indemnisation réparation », nécessaire pour tenir compte de « l'intérêt matériel et moral des victimes », sans pour autant abandonner l'ambition éducative de la justice des mineurs (Menga, 1981). Deux ans plus tard, la mesure de réparation figurait parmi les « premières propositions » de la commission Martaguet, étant soulignée qu'elle avait « une portée plus large que l'indemnisation de la victime qui n'en est évidemment pas exclue. Sans que soit imposée au mineur une obligation de faire, des accords entre l'auteur et la victime peuvent être suscités et contrôlés par les différents acteurs de l'intervention "judiciaire – éducative" » (Martaguet, 1983, 4). Explicitement repris dans les « recommandations » du Conseil de l'Europe, datées de 1987, qui préconisaient le recours à la « médiation », à la « réparation » et au « travail au profit de la communauté », ce thème de la réparation fut dès lors relayé dans diverses réunions ou autres colloques internationaux de réflexion sur l'avenir du droit pénal. En 1988, fut ainsi organisé, à l'initiative de l'Association internationale des magistrats de la jeunesse et de la famille (AIMJF), un séminaire tenu à Sion où, durant quatre jours, magistrats, éducateurs et cliniciens échangèrent leurs idées sur le thème des « réactions nouvelles » à la délinquance juvénile (Allaix et Robin, 1994, 35). En conclusion du séminaire, Jean Zermatten, président du tribunal des mineurs du canton du Valais (Suisse), expliquait ainsi que « l'étude des réponses nouvelles à la délinquance juvénile que sont la médiation, le travail au profit de la communauté et le traitement intermédiaire nous a montré qu'entre le milieu ouvert "classique" – c'est-à-dire une relation verbale et une aide éducative entre mineur et éducateur – et la prison neutralisante, des solutions intermédiaires existaient et devaient être développées, même si elles ne sont pas dénuées de risques et n'évitent pas tous les griefs » (cité par *Ibid.*, 35). À nouveau reprise dans une circulaire datée du 15 octobre 1991 sur le rôle des parquets dans la politique de protection judiciaire de la jeunesse, la notion de « réparation » était juridiquement institutionnalisée par la loi du 4 janvier 1993, sous le vocable de la « réparation pénale », désormais inscrit à l'article 12 de l'ordonnance de 1945. Il s'agissait alors, selon une circulaire datée du 11 mars 1993, d'impulser chez le délinquant, à partir d'une réflexion menée sur le sens de son infraction, un processus de « responsabilisation »⁵⁵.

⁵⁵ Philip Milburn souligne ainsi que c'est autour d'une nouvelle rationalité « juridico-judiciaire », à contre-courant d'une « logique psychopédagogique », que se redéfinit le paradigme de l'action sociojudiciaire à l'endroit des mineurs (Milburn, 2009, 78). Nous examinerons néanmoins, dans notre chapitre 3, comment diverses conceptions psychologiques, psychanalytiques et psychiatriques se sont emparées de ces transformations juridiques connues par la justice des mineurs.

Au nom du « Père ». Le garantisme juridique et sa légitimation psychanalytique

Cette perspective d'un droit des mineurs garantiste, porteur de « responsabilisation », fut théoriquement légitimée, auprès de nombreux magistrats au tournant des années 1980 et 1990, grâce à la diffusion progressive, dans le champ judiciaire, des conceptions anthropo-psychanalytiques du juriste Pierre Legendre⁵⁶. Souhaitant fonder une anthropologie dogmatique, Pierre Legendre entreprit la construction d'un édifice théorique visant à interroger les fondements universels de la subjectivité. Dans différents ouvrages présentés comme une succession de *Leçons*, il chercha à produire une théorie des montages institutionnels spécifiques aux sociétés occidentales – au premier chef desquels l'édifice du Droit civil – qui, traduisant les nécessités symboliques universelles dont procède l'humanité, permettent la naissance du Sujet : « Européennes ou non, antiques ou industrialisées, les sociétés humaines ont affaire à cette nécessité, universellement partagée : qu'elles doivent indéfiniment *enfanter le sujet*. La conservation de l'espèce passe par la conservation du sujet » (Legendre, 1992, 23). L'État et ses montages juridiques procèdent donc selon lui, derrière l'apparente technicité des procédures de gouvernement, d'une « nécessité structurale » (*Ibid.*, 293) : instituer le Sujet – l'enfanter – comme sujet différencié, ce qui nécessite de lui reconnaître sa place symbolique de « fils » en le confrontant à « l'indestructible question de l'Interdit », « fondement de pensée des phénomènes de légalité. Explicitement ou implicitement, toutes les normes remémorent ce fondement, elles le représentent, elles en sont le rappel symbolique » (*Ibid.*, 25). L'auteur attache, de ce fait, une importance cruciale au dispositif qui règle juridiquement la filiation, l'État devant mettre en scène, pour enfanter le sujet, une symbolique du « Père » – qu'il nomme également, à différents endroits de son œuvre le principe de la Référence, fondateur du politique. Adepte d'un « déterminisme symbolique » (*Ibid.*, 27), pour reprendre l'une de ses propres expressions⁵⁷, Pierre Legendre est à la source d'une philosophie structuralo-psychanalytique de l'ordre social, la « créance généalogique », dont procèdent les systèmes juridiques occidentaux, tirant leur consistance « de la nécessité structurale de mettre de l'ordre dans cet univers sans loi du fantasme, de le maîtriser en le mettant au service de la vie, de lui imposer la loi du symbolique » (*Ibid.*, 293).

⁵⁶ Principalement connu pour ses travaux sur l'histoire de l'administration (1968), Pierre Legendre ne s'est dirigé que dans un second temps vers la psychanalyse.

⁵⁷ Les travaux de Marcel Mauss sont ainsi régulièrement mentionnés par Pierre Legendre.

Nous verrons dans la suite de notre thèse comment les catégories legendriennes ont pu être mobilisées, dans les années 1990, pour réformer les organes de formation des éducateurs de la PJJ, et tenter d’insuffler à la profession une réelle « identité judiciaire »⁵⁸. Dans un premier temps, l’œuvre de Pierre Legendre a en effet été utilisée, sur la scène judiciaire comme instrument de relégitimation de la justice et du droit par la psychanalyse. Ainsi Denis Salas, regrettant que soit revenue à la psychanalyse et non à la justice « la fonction d’instaurer l’individu comme sujet de droit » (Salas, 1993, 22), suggérait-il que « le travail de P. Legendre au laboratoire européen sur la filiation de l’Université de Paris I et son impact auprès des professionnels de la justice des mineurs jouent aujourd’hui un rôle analogue » au travail mené quelques décennies plus tôt par le magistrat Marc Ancel (*Ibid.* 22). Dans différents articles, Daniel Pendanx, éducateur spécialisé dans le champ de la protection de l’enfance, a tenté de souligner les implications des conceptions legendriennes sur la manière de penser la justice des mineurs. S’insurgeant contre la « personnalisation familialiste des fonctions – autrement dit le paternalisme et le maternalisme réalisés – qui accompagnerait la dé-mythologisation (ou dé-symbolisation) de la fonction du juge des enfants », puisque « confondre le juge et le père revenait à dé-symboliser l’idée politique du Père » (Pendanx, 1996, 34), il défend les vertus cliniques de la mise en scène judiciaire et du principe de sanction. S’il tente de se démarquer des transformations politiques répressives de la justice des mineurs, critiquant les usages de la sanction pénale à des fins de « régulation sociale », il défend son usage symbolique, et par là thérapeutique, en ce que la sanction pénale permettrait « une mise en scène de l’invisible du Père, du Pouvoir comme métaphore – par des juges-interprètes, distancés de tout “paternalisme”, qu’il soit “répressif et sévère” ou “progressiste et bienveillant” » (*Ibid.*, 34). Le passage à l’acte délictuel procédant, dans une telle acception, d’un désir inconscient de « toute puissance », le mineur délinquant doit se voir confronter à l’Interdit, principe symbolique de sa régulation psychique, seul moyen de lui permettre de renoncer « à occuper toutes les places, à occuper cette place de l’Autre et du Pouvoir où le désir, fantasmatiquement, et dans une jouissance méconnue, déniée, nous transporte... » (*Ibid.*, 35). Afin de procéder à une telle délimitation des places, il faut cependant que le juge des enfants lui-même renonce à sa toute puissance, et se retranche sur sa fonction de juge. Ainsi l’auteur, dans un texte plus récent, se fait-il le critique de la continuité des traitements civil et pénal de la justice des mineurs qui, en rabattant la sphère privée de la famille sur la scène publique de la justice, contribue à « enkyster » la justice des mineurs

⁵⁸ Nous aborderons cette importante question dans le cadre de notre chapitre 3.

« dans l'indifférenciation des fonctions, l'indistinction du *plan juridique* et du *plan non juridique* des discours » (Pendanx, 2008, 3)⁵⁹.

Ces transformations ont dès lors légitimé l'épanouissement d'une approche psychanalytique de la « responsabilisation », diffusée à un niveau pédagogique par la thématique de l'accès au droit, ou de l'accès aux droits (Milburn, 2009, 83-97). C'est d'ailleurs dans ce contexte que la notion de « jeunesse » est devenue une catégorie à part entière de l'action sociojudiciaire à l'égard des mineurs – un terme à propos duquel Philip Milburn rappelle qu'il « comporte l'avantage de ne pas focaliser sur une tranche d'âge, d'incorporer alors aussi bien le (très) jeune enfant que l'adolescent, voire le jeune adulte, et partant, d'intégrer dans la démarche la progression dans l'âge comme l'élément essentiel » (*Ibid.*, 91). Le changement de dénomination de l'institution chargée de l'application des décisions de justice à l'égard des mineurs, passant en 1990 de « direction de l'Éducation surveillée » à « direction de la Protection judiciaire de la jeunesse », doit être comprise dans ce cadre. L'abandon de la notion de *surveillance*, et l'adoption concomitante des notions de *protection judiciaire* et de *jeunesse*, consacrent le tournant juriste de la justice des mineurs.

En retour, cette référence à la progression dans l'âge ouvrait la voie à de nouvelles interrogations sur la responsabilité spécifique et progressive des mineurs (Youf, 1999; 2000). Dans l'espace du traitement pénal des mineurs, le thème du « droit aux droits », caractéristique du garantisme juriste, a ainsi légitimé, dans un contexte de focalisation politique sur le thème de la lutte contre l'insécurité, un questionnement renouvelé sur la responsabilité pénale spécifique applicable aux mineurs⁶⁰. Certains auteurs se sont ainsi inquiétés qu'en « s'inscrivant dans un contexte de durcissement sécuritaire, les droits de l'homme [puissent] servir de prétexte à une plus grande punitivité à l'égard de mineurs dotés de droits mais aussi de responsabilités » (Bailleau, Cartuyvels, et De Fraene, 2009).

⁵⁹ Pour une critique de tels usages normatifs du savoir psychanalytique, qui mélangent subrepticement différents types de Sujet – sujet de droit, sujet politique et sujet psychanalytique, principalement –, nous renvoyons aux réflexions proposées par les psychanalystes Franck Chaumon (2004) et Michel Tort (2005; 2007).

⁶⁰ De manière plus générale, comme le souligne Yves Cartuyvels, les discours sur les droits de l'homme, appréhendés comme un « "bouclier" contre les excès du droit pénal » (Cartuyvels, 2007, 23), peuvent toujours se muer en une « épée » du droit pénal, au nom des droits de la victime ou du droit à la sécurité. « Bonne ou mauvaise conscience » du droit pénal (Tulkens et Van de Kerchove, 2005), ils peuvent dès lors s'avérer être un « frein » ou un « amplificateur » de la criminalisation (Cartuyvels, 2005). Pour un regard, à partir de l'ambivalence qui entoure les droits de la personne, sur « les théories de la peine comme obstacle cognitif à l'innovation », nous renvoyons au travail de doctorat de Margarida Garcia (2009). Cette thèse s'inscrit dans une série de travaux consacrés à la « rationalité pénale moderne », conçue par Alvaro Pirès, dès 1998, comme un système d'idées qui détermine aussi bien l'inertie que les changements du droit pénal (Pirès, 2008c). Pour une claire présentation de cette notion, nous renvoyons aux réflexions sur l'innovation pénale proposées par Jean-François Cauchie et Dan Kaminski (2007).

3/ La responsabilité pénale des mineurs au cœur des débats

Depuis sa promulgation, l'ordonnance du 2 février 1945 a été réformée à près de quarante reprises. Le rythme de ces réformes s'est néanmoins considérablement accéléré depuis le milieu des années 1990. Ainsi, depuis la loi du 8 février 1995 instituant la première procédure de jugement accéléré applicable aux mineurs, pas moins de seize modifications législatives ont été apportées au texte – dont sept depuis 2002 et cinq en 2011. Si certaines de ces modifications sont techniques et marginales, d'autres touchent plus directement au cœur de l'ordonnance, renforçant la prégnance du principe de la responsabilité pénale du mineur et rapprochant, de fait, les principes juridiques de la justice pénale des mineurs de ceux de la justice pénale des majeurs. Dénoncées par de très nombreux commentateurs comme une mise à mal des « principes fondateurs » de la justice des mineurs, ces modifications sont, le plus souvent, justifiées par une transformation de ce que seraient les mineurs délinquants eux-mêmes : « Les formes de délinquance ont changé, les mineurs eux-mêmes ont évolué, ceux d'aujourd'hui ne sont pas les mêmes que ceux de 1945, ils ont compris que l'excuse de minorité était en fait un gage d'impunité », écrivait il y a quelques années le député du Val d'Oise Philippe Houillon (2007). Cette inflation législative, qualifiée par le juriste Jean Danet de « frénésie pénale » (Danet, 2008), traduit donc une transformation du regard politique sur la délinquance juvénile et son traitement, qui transforme « l'ambiance » de la justice des mineurs : les juges des enfants estiment ainsi être « sous pression », certains craignant même pour la disparition de leur spécialité (Bastard et Mouhanna, 2010). Cependant, si ces modifications accompagnent une pénalisation des réponses judiciaires à la délinquance juvénile, entendue dans le sens d'une dissociation progressive des volets civil et pénal de la justice des mineurs, elles n'annihilent pas toute spécificité du traitement pénal des mineurs. Non seulement l'ordonnance pénale de traitement des mineurs délinquants fait toujours référence, à son article 2, aux « mesures de protection, d'assistance, de surveillance et d'éducation » applicables aux mineurs mais, de plus, les pratiques pénales elles-mêmes changent moins que ne pourrait le laisser penser la succession des discours de fermeté et des dispositions législatives répressives qui se sont intensifiées depuis 2002 (Delarre, 2012). Après avoir décrit l'émergence, dans les années 1990, d'un nouveau regard politique sur la délinquance juvénile (3.1.), nous nuancerons l'hypothèse d'une rupture univoque dans le traitement des mineurs délinquants, grâce à un regard sur les pratiques pénales des juridictions pour mineurs (3.2.). Nous montrerons alors comment, loin d'avoir disparu, les tensions constitutives du droit pénal des mineurs tendent à se déplacer, provoquant une montée en puissance du principe juridique de la responsabilité des mineurs, qui n'annihile pas pour autant celui de leur éducatibilité (3.3).

3.1. Un nouveau regard sur la délinquance juvénile

Depuis le début des années 1990, en particulier depuis 1993 et une alternance politique favorable aux partis de droite, la délinquance juvénile s'est muée en préoccupation politique centrale. Cette mutation s'est manifestée par une hausse soudaine des statistiques officielles de la délinquance juvénile. Une hausse qui ne répondait pas tant, comme l'ont montré différentes études statistiques, à une transformation substantielle des comportements des mineurs qu'à une modification de la réponse pénale qui leur était apportée (Aubusson de Cavarlay, 1997, 1999; Mucchielli 2010). De fait, le nombre de mineurs mis en cause par les services de police et de gendarmerie a considérablement crû depuis le début des années 1990. Tandis qu'il passait de 82.151 en 1977 à 98.864 en 1992, soit une hausse de 20,4%, ce nombre augmentait de 79% entre 1992 et 2001, atteignant 177.017 en 2001. Depuis, ce nombre n'a pas cessé de s'accroître, puisqu'il était, en 2009, de 214.612 – soit une hausse de 17,5% entre 2001 et 2009. Cette tendance s'est accompagnée d'une série de discours politiques et médiatiques alarmistes sur une délinquance juvénile qui « exploserait » (Mucchielli, 2002), rencontrant alors un préjugé favorable dans la population générale, au sein de laquelle se diffuse massivement un « sentiment d'insécurité »⁶¹.

3.1.1. Une nouvelle expertise policière

La focalisation politique progressive sur le thème de la lutte contre l'insécurité s'est accompagnée de la diffusion d'un discours sur l'affaiblissement général des normes de la vie collective. En particulier, fut importée en France, durant les années 1990, la théorie de la « vitre brisée », développée aux Etats-Unis par James Q. Wilson et Georges L. Kelling (1982). Selon cette théorie, les comportements adoptés dans l'espace public se déploient sous l'influence des normes véhiculées par l'environnement. Lorsque l'environnement apparaît dégradé (en particulier, quand une vitre est cassée, ou une voiture rayée), les normes sociales s'affaiblissent et les comportements délictuels se multiplient. Il convient donc, selon les auteurs, de réprimer le

⁶¹ Il est difficile de trancher la question de savoir si ce sentiment précède des discours politico-médiatiques qui l'instrumentaliseraient, ou s'il est simplement alimenté par ces discours. Dans leurs analyses consacrées à la diffusion du sentiment d'insécurité, Philippe Robert et Marie-Lys Pottier soulignent être frappés « par l'importante corrélation entre la préoccupation sécuritaire et la confiance faite aux journalistes : ceux qui sont sensibles au portrait rabâché par les médias d'une délinquance omniprésente sont ceux qui adhèrent à l'insécurité même s'ils ne se jugent pas eux-mêmes particulièrement exposés. Conclusion de cette corrélation à une causalité serait cependant aller vite en besogne ; néanmoins, ceux qui présentent une "sensibilité" favorable accueilleront avec plaisir la confirmation (et la formulation) que leur apporte une "autorité" médiatique ; elle les renforce dans leur appréhension. Il peut se nouer alors, au moins pendant quelque temps, une sorte de cercle vicieux entre un "matraquage" médiatique et une forte préoccupation sécuritaire là où elle est déjà présente (Robert et Pottier, 2004, 235).

plus rapidement possible toutes les « incivilités », y compris celles qui paraissent, *a priori*, les plus anodines⁶². Cet article devenu classique a été traduit, en 1994, dans *Les cahiers de la sécurité intérieure* (Wilson et Kelling, 1994). Dans ses réflexions sur l'évolution de la régulation des illégalismes populaires, en France, depuis les années 1980, Laurent Bonelli (2003) souligne que la diffusion de ce type de savoirs s'adosse à la représentation d'un délinquant responsable et gestionnaire rigoureux de sa vie, nouvel avatar d'une pénalité néo-libérale⁶³. Il nous semble cependant que cette lecture soit en partie erronée pour ce qui concerne le cas spécifique des mineurs délinquants. À distance de cet acteur « libre, maître de ses choix et de sa destinée » (Leturmy, 2008, 64), semble au contraire s'être développée, dans le champ politique, la représentation d'un délinquant juvénile « sous-socialisé », délaissé par des parents démissionnaires, véhiculant les mauvais réflexes du monde qui l'environne : ceux de sa « bande », de sa « cité ». À l'occasion du médiatisé colloque du Parti Socialiste intitulé « des Villes sûres pour des citoyens libres », tenu à Villepinte cinq mois après la victoire de la gauche aux élections législatives, les 24 et 25 octobre 1997⁶⁴, Martine Aubry évoquait ainsi ces jeunes « peu ou pas socialisés, sans structure mentale et affective » qui, « n'ayant plus de repères et de normes, [...] ne savent pas ce que signifie le passage à l'acte, qu'entre le désir et le passage à l'acte, il doit y avoir une barrière » (cité par Mucchielli, 2002, 6).

Cette représentation fut alimentée par la production d'un nouveau discours policier sur la délinquance juvénile et les « violences urbaines ». Laurent Mucchielli souligne notamment l'influence du syndicat des commissaires des hauts fonctionnaires de la police nationale (SCHFPN), qui a participé de la diffusion, dans les années 1990, de nouvelles recettes sécuritaires pour endiguer la délinquance juvénile⁶⁵. Ce discours policier s'est offert une parure scientifique à l'occasion de la publication par les presses universitaires de France, en 1998, d'un ouvrage intitulé *Violences et insécurité urbaine*, « écrit non pas par des universitaires mais par un auteur travaillant à

⁶² Ce traitement de la délinquance, orienté vers l'environnement dans lequel les délinquants – ou les *potentiels* délinquants – évoluent, et non vers les caractéristiques des délinquants eux-mêmes, est au cœur des principes de la « prévention situationnelle », science pratique dont Bilel Benbouzid, dans une perspective de sociologie des sciences, a retracé la genèse et le développement, de 1965 à 2005, depuis son foyer en Grande-Bretagne (Benbouzid, 2011).

⁶³ Laurent Bonelli rapporte en particulier une citation de Julien Dray, alors secrétaire national du Parti Socialiste chargé de la sécurité, lors des rencontres nationales sur la sécurité, organisées à Évry, le 27 octobre 2001 : « référons-nous, pour une fois, aux préceptes des économistes néo-classiques : pour l'homo-œconomicus rationnel, le prix de la possible punition doit excéder les bénéfices attendus du délit » (cité par Bonelli, 2003, 17).

⁶⁴ Souvent cité comme symbole de la diffusion d'une doxa sécuritaire dans le champ politique, ce colloque a concrétisé, de fait, le ralliement de la gauche de gouvernement française à la cause sécuritaire. Comme le rappelle Laurent Mucchielli, « quoique [ce colloque] comportât de nombreux autres aspects (notamment le problème du redéploiement des effectifs de police et de gendarmerie, la question de la création d'une commission de déontologie et celle de la réglementation des polices municipales et des sociétés de gardiennage), il fut surtout l'occasion pour le nouveau gouvernement de proclamer [...] que la sécurité était un droit fondamental, posé dans la Déclaration de 1789, et que, compte tenu de la situation du pays et des préoccupations de la population, elle serait la seconde priorité de son action, après le chômage » (Mucchielli, 2000a, 355).

⁶⁵ En 1995, le SCHFPN publiait un rapport, *La Cité interdite ?*, au sein duquel était explicitement suggéré un renforcement du pôle répressif de la justice des mineurs, pour lutter contre le sentiment d'impunité des mineurs délinquants. Les principaux arguments de ce rapport ont été repris dans le cadre de différents ouvrages signés par le commissaire Richard Bousquet, administrateur du SCHFPN (Bousquet 1998; 1999).

titre principal dans un cabinet privé de “conseil en sécurité urbaine” [Alain Bauer], associé à un auteur para-universitaire [Xavier Raufer] » (Mucchielli, 2000a, 353). Faisant fi des controverses qui entouraient la production des statistiques de la délinquance juvénile et leur interprétation⁶⁶, les auteurs avançaient notamment que « toutes les données disponibles montrent que depuis 1982 la criminalité s’est enracinée dans plusieurs centaines de quartiers urbains et périurbains de la France métropolitaine. Des zones où, souvent sans partage, règnent des délinquants toujours plus jeunes, toujours plus violents et toujours plus récidivistes. Pour la plupart, ni l’école qu’ils fréquentent peu, ni des parents souvent démissionnaires, n’ont pu les doter d’une grille de référence leur permettant de distinguer l’autorisé du toléré et de l’interdit » (Bauer et Raufer, 1998).

3.1.2. De nouvelles dispositions législatives

C’est dans ce contexte idéologique et discursif qu’il convient de replacer la succession de lois visant, depuis le milieu des années 1990, à réformer l’ordonnance de 1945⁶⁷. Dès 1996, par une loi du 14 novembre, furent mis en place des unités à encadrement éducatif renforcé (UEER), renouant avec une philosophie éducative faisant de la contrainte et de l’éloignement le cœur de l’action engagée contre les mineurs réputés comme étant les plus difficiles – en particulier les mineurs récidivistes et multirécidivistes. Transformées en 1998, après le retour de la gauche au pouvoir, en centres éducatifs renforcés (CER), ces centres constituent la première étape d’un renouvellement conséquent des dispositifs d’hébergement des mineurs délinquants. Ainsi en 2001, furent ouverts les centres de placement immédiat (CPI), « *qui constituent les centres fermés de la gauche* », selon l’un de leur concepteur au bureau des méthodes et de l’action éducative à la direction de la PJJ. La loi d’orientation et de programmation pour la justice (LOPJ), dite « Perben I », du 9 septembre 2002, créait les centres éducatifs fermés (CEF), dans le même temps qu’elle octroyait la possibilité du contrôle judiciaire pour les mineurs de plus de treize ans. Toute révocation du contrôle judiciaire pouvant entraîner l’incarcération du mineur, cette disposition rouvrait de fait la possibilité de la détention provisoire des mineurs de 13 à 16 ans, pourtant abrogée à la fin des années 1980. Cette loi prévoyait également un renforcement de la présence éducative dans les prisons pour mineurs, ainsi que l’ouverture de nouveaux établissements

⁶⁶ Nous pensons, en particulier, au travail statistique mené par Bruno Aubusson de Cavarlay (1997). Pour une analyse – et une mise en cause – des conditions de la production des discours officiels sur les transformations de la délinquance juvénile, nous renvoyons aux analyses de Laurent Mucchielli (2000a). Pour une critique plus directe de l’ouvrage d’Alain Bauer et Xavier Raufer, cherchant à recenser les erreurs et les contresens empiriques qui y sont avancés, voir (Mucchielli, 2000b).

⁶⁷ Dans un article consacré à la porosité croissante entre la temporalité spécifique du juridique et les temporalités sociale et politique, Jacques Commaille prend ainsi comme exemple la justice des mineurs qui, souligne-t-il, « constitue une bonne illustration de cette temporalité sociale qui s’impose aux temporalités juridiques jusqu’à bousculer les principes dont celle-ci découlait » (Commaille, 1998).

pénitentiaires spécifiquement dédiés aux mineurs – les établissements pénitentiaires pour mineurs (EPM).

Ces transformations d'importance se sont accompagnées d'une série de dispositions législatives renforçant le pôle répressif du droit pénal des mineurs. Depuis la création de « sanctions éducatives » par la loi du 9 septembre 2002, jusque la création d'un « tribunal correctionnel pour mineurs » par une loi du 10 août 2011, en passant par l'introduction de « peines planchers » pour mineurs récidivistes, par une loi du 10 août 2007, une série de dispositions législatives a progressivement fragilisé la philosophie protectionnelle du droit des mineurs, traduisant « la volonté de rompre avec la philosophie de la réhabilitation au profit d'une philosophie opposée, la philosophie de la dissuasion, basée sur la peur de l'enfermement » (Bailleau, 2008, 418). *In fine*, cette série de réformes accentue l'équivocité d'un droit des mineurs tiraillé entre ses velléités protectionnelles et le renforcement progressif de la responsabilité pénale des mineurs délinquants. Prenons l'exemple de la loi du 10 août 2007.

Une accentuation de l'équivocité du droit pénal des mineurs. La loi du 10 août 2007 renforçant la lutte contre la récidive des majeurs et des mineurs

L'article 2 de l'ordonnance de 1945 constitue, à lui seul, le miroir de la philosophie initiale de l'ordonnance de 1945. Il a connu quatre importantes transformations depuis 1945. La première, en 1951, lors de la création des cours d'assises des mineurs. La seconde, en 1992, quand fut exigé des juges des enfants de motiver spécialement tout prononcé d'une peine d'emprisonnement ferme. La troisième, en 2002, suite à l'introduction de « sanctions éducatives ». Et la quatrième, en 2011, quand fut créé un tribunal correctionnel pour mineurs, destinés aux délinquants de plus de 16 ans, poursuivis pour des délits commis en récidive et punis d'au moins 3 ans d'emprisonnement. Voici reproduit l'actuel article 2 de l'ordonnance (nous avons reproduit *supra* son contenu initial) :

ART. 2 – Le tribunal pour enfants, le tribunal correctionnel pour mineurs et la Cour d'assises des mineurs prononceront, suivant les cas, les mesures de protection, d'assistance, de surveillance et d'éducation qui sembleront appropriées.

Ils pourront cependant, lorsque les circonstances et la personnalité des mineurs l'exigent, soit prononcer une sanction éducative à l'encontre des mineurs de dix à dix-huit ans, conformément aux dispositions de l'article 15-1, soit prononcer une peine à l'encontre des mineurs de treize à dix-huit ans en tenant compte de l'atténuation de leur responsabilité pénale, conformément aux dispositions des articles 20-2 à 20-9. Dans ce second cas, s'il est prononcé une peine d'amende, de travail d'intérêt général ou d'emprisonnement avec sursis, ils pourront également prononcer une sanction éducative.

Le tribunal pour enfants et le tribunal correctionnel pour mineurs ne peuvent prononcer une peine d'emprisonnement, avec ou sans sursis, qu'après avoir spécialement motivé le choix de cette peine.

Cet article conserve, dans son contenu actuel, la philosophie initiale de l'ordonnance de 1945 : « Face à un mineur délinquant, les mesures de protection constituent clairement la réponse pénale de principe tandis que les sanctions éducatives et plus encore les sanctions pénales sont relayées au rang de l'exception » (Leturmy, 2008, 65). Cet article spécifique fut pourtant progressivement fragilisé, renforçant l'équivocité d'un droit pénal des mineurs mixte, tiraillé entre un modèle de protection et un modèle pénal (Bonfils, 2009). Deux dispositions, issues de la loi du 10 août 2007, participent de l'effritement des principes directeurs énoncés par l'article 2 de l'ordonnance. La première concerne le prononcé d'une peine d'emprisonnement, à propos duquel l'article 2 ordonne, depuis 1992, qu'il doit être obligatoirement et singulièrement motivé. La loi du 10 août 2007, prévoyant des « peines planchers » en cas de commission de certaines infractions en situation de « récidive légale » (délit de violences volontaires, délit commis avec la circonstance aggravante de violence, délit d'agression ou atteinte sexuelle, délit puni de dix ans d'emprisonnement), fragilise cette disposition : « dès que le prononcé de cette peine ne résulte plus, en l'espèce, d'une décision libre de la juridiction, mais qu'il s'impose par la seule volonté de la loi, l'exigence de motivation, tout naturellement, devient sans objet » (Leturmy, 2008, 74). La seconde disposition concerne le principe de l'atténuation des peines appliquées aux mineurs, en vertu duquel la peine encourue par un mineur (qu'il s'agisse d'une amende ou de l'emprisonnement) est par principe diminuée selon des modalités fixées par l'ordonnance, à ses articles 20-2 et 20-3. Selon les termes du texte initial, les juridictions pour mineurs pouvaient cependant, « à titre exceptionnel », décider de soustraire les mineurs de plus de seize ans du bénéfice de cette diminution. Cette décision devait être, précise l'ordonnance, spécialement motivée. La loi du 10 août 2007 insère cependant à l'article 20-2 de l'ordonnance un nouvel alinéa, selon lequel « l'atténuation de la peine prévue au premier alinéa ne s'applique pas aux mineurs de plus de seize ans lorsque les infractions mentionnées aux 2° [crime d'atteinte volontaire à la vie ou à l'intégrité physique ou psychique] et 3° [délit de violence volontaire, délit d'agression sexuelle, délit accompagné de la circonstance aggravante de violence] ont été commises une nouvelle fois en état de récidive légale ». L'atténuation de peine se trouve ainsi évincée sauf, précise le texte, décision contraire de la juridiction de jugement. La césure est juridiquement très importante : « De principe, la minoration de peine

devient l'exception. Une exception dont le recours requiert explication. Car, si antérieurement le tribunal pour enfants devait motiver sa sévérité en justifiant la non-application de la diminution de peine, il doit dorénavant motiver sa clémence lorsqu'il décide de retenir l'excuse atténuante de minorité. » (*Ibid.*, 76).

Laurence Leturmy tire deux conclusions de ces constats. D'une part, elle s'étonne que l'article 2 de l'ordonnance ne porte aucune trace de la loi du 10 août 2007, qui pourtant introduit des dispositions qui lui sont explicitement contraires. D'autre part, elle en appelle à une clarification des enjeux juridiques d'un texte dont l'équilibre est désormais bouleversé. Bien que manifestement critique à l'égard de cette « politique criminelle ouvertement plus répressive à l'égard de la délinquance juvénile en général et de la récidive des mineurs en particulier » (*Ibid.*, 77), elle en appelle à une réécriture de l'actuel article 2, écrivant ainsi que « la lisibilité de l'ordonnance, tant réclamée, y gagnerait » (*Ibid.*, 77).

3.2. Sur le plan des pratiques judiciaires, des transformations plus nuancées

Les statistiques de l'incarcération constituent l'indicateur central – parfois même le seul – des différents travaux qui tentent de démontrer la prégnance, dans les sociétés occidentales, d'un « virage punitif » dans le traitement du crime et de la délinquance (Carrier, 2010). Ce virage punitif, comme de nombreux autres phénomènes globaux de « changement social », mérite néanmoins d'être analysé avec prudence (Lévy, 2006, 351)⁶⁸. En particulier, les constats opérés sur les systèmes pénaux anglo-saxons, qui servent souvent de fondements empiriques à une critique généralisée de la pénalité des sociétés occidentales (Wacquant, 1999; 2010), ne concordent pas toujours avec certaines réalités nationales. Cette relativisation du constat vaut notamment pour ce qui concerne les chiffres de l'incarcération en France : si la France connaît effectivement une croissance de sa population carcérale, cette hausse n'est en revanche ni stable ni continue, et l'on ne peut pas l'assimiler à un « boom » (Bérard et Chantraine, 2008; 2012).

Pour les mineurs, la situation est plus spécifique encore. Si une importante augmentation du taux d'incarcération des mineurs est décelable à partir de 1993, elle succède néanmoins à une forte diminution à la fin des années 1980, le nombre de mineurs incarcérés, relativement stable depuis une dizaine d'années, n'ayant jamais atteint ses niveaux records de la fin des années 1960 et de la fin des années 1980 – 636 mineurs détenus au 1^{er} janvier, en France métropolitaine, en

⁶⁸ Pour une lecture critique des travaux sociologiques qui traitent de cette question du « virage punitif », nous renvoyons aux réflexions de Nicolas Carrier (2010).

2010, soit 0,39% des mineurs de 13 à 17 ans⁶⁹, contre 911 en 1969, soit 0,54% des mineurs de 13 à 17 ans. Au nouveau pic atteint en 2002 – 767 mineurs détenus, soit 0,45% des mineurs de 13 à 17 ans – a même succédé une légère baisse de 2003 à 2005, puis de 2006 à 2010⁷⁰.

Comme le montrent les analyses statistiques menées par Sébastien Delarre, comparant, à l'aide du *Panel des mineurs* (base de données individuelles permettant le suivi des mineurs sur plusieurs années), deux séquences temporelles de décisions judiciaires prises à l'égard de mineurs délinquants (1999-2002 et 2007-2010), l'évolution des pratiques judiciaires ne suit pas, loin s'en faut, l'évolution des textes législatifs et des discours sécuritaires qui les accompagnent (Delarre, 2012). Ainsi, ni le nombre d'incarcération ni le nombre de placements en centres d'hébergement ne paraissent augmenter⁷¹. L'un des phénomènes remarquables mis en avant par l'auteur concerne la baisse du taux de non-réponses aux infractions commises par les mineurs. Au niveau du parquet, s'observe une importante baisse des classements pour « préjudice peu important », compensé par une hausse du taux de « rappel à la loi », ce phénomène étant à rapprocher des nécessités gestionnaires qui touchent la justice pénale : « [Le rappel à la loi] est dénombré comme procédure alternative dans le calcul du “taux de réponse pénale”, c'est-à-dire mis au dénominateur de ce ratio. Son usage plus systématique augmente donc le taux de poursuites de la juridiction, à l'instar de ce qui a pu être observé s'agissant du “taux d'élucidation” dans les statistiques policières⁷² » (*Ibid.*). Du côté des magistrats du siège, l'auteur met en évidence trois constats : i. La chute des mesures simples prises en chambre du conseil, type admonestation ou remise à parents ; ii. La relative stabilité des renvois vers le tribunal des enfants ; iii. La hausse du recours à des mesures présentencielles (réparation, liberté surveillée préjudicielle, contrôle judiciaire). La combinaison de ces trois phénomènes a pour effet d'allonger les trajectoires pénales, le dossier des mineurs n'étant orienté (vers une mesure éducative en chambre du conseil ou un jugement pénal au tribunal pour enfants) que dans un deuxième ou un troisième moment : « C'est donc bien davantage une forme de réorganisation des mesures traditionnelles qui caractérise la période – entre orientation de première, de deuxième ou de troisième intention –

⁶⁹ Nous nous sommes appuyés, pour obtenir ce résultat, sur les chiffres de mineurs détenus, inscrits dans les annuaires statistiques de la justice, que nous avons pondéré par la population totale des mineurs de 13 à 17 ans (soit les mineurs juridiquement susceptibles d'être incarcérés), dont nous avons obtenu l'évolution auprès de l'INSEE (à travers les recensements de 1968, 1975, 1982, 1990, 1999 et 2008). Cependant les chiffres de l'INSEE, ainsi que ceux des annuaires statistiques de la justice, ne comptabilisent la population des territoires d'Outre-mer que depuis 1990. Dans un souci de comparaison sur plus longue période, nous avons donc restreint nos chiffres aux seuls mineurs de France métropolitaine.

⁷⁰ Cette baisse fait notamment suite au vote de plusieurs lois limitant la détention provisoire des mineurs, phénomène que nous avons évoqué *supra*.

⁷¹ En revanche, nous verrons, dans le cadre de notre chapitre 3, que suivant en cela les transformations connues par les conceptions de l'éducation dans le courant des années 1990, les modalités de placement des mineurs délinquants évoluent (les placements en foyers ouverts laissant progressivement place à des placements en centres éducatifs renforcés, voire fermés), ainsi que le sens attribué à l'incarcération, désormais affublée d'une « vertu éducative ».

⁷² Pour une analyse de l'usage des statistiques d'élucidation au sein de l'institution policière, l'auteur renvoie aux travaux de Jean-Hugues Matelly et Christian Mouhanna (2007). Pour une réflexion sur la mise en mesure des pratiques professionnelles au sein des juridictions, voir (Vigour, 2006).

plutôt que l'instillation forcée (à travers les lois votées sur la décennie) de mesures nouvelles accentuant la place de la pénalité dans la prise en charge des mineurs » (*Ibid.*).

Précisant que ces transformations s'opèrent « alors que dans le même moment, la masse des dossiers s'accroît de manière relativement importante » (*Ibid.*), Sébastien Delarre perçoit dans ces mutations, non pas une transformation abrupte de la pénalité, mais la place croissante accordée à la symbolique judiciaire, à un moment où les professionnels de la justice des mineurs sont régulièrement taxés de « laxisme » : « La cause de ces mouvements ne semble pas être à rechercher dans des taux de réitérations importants s'agissant des mineurs. La proportion de primo-entrants est stable entre 1999-2002 et 2007-2010 – elle est de neuf mineurs sur dix. Rien ne permet d'affirmer que l'admonestation ne fonctionne pas. Les chiffres indiquent que la plupart des mineurs ne réitèrent pas sur des temporalités courtes, et aucune évaluation de l'impact "d'admonester" n'existe sur le périmètre français [...] On peut alors se demander ce qui joue contre ce genre de mesure. La réponse est peut-être à rechercher dans sa nature plus que dans ses effets (inconnus) : vue de l'extérieur, l'admonestation (ou la remise à parents) est probablement une réponse qui ne véhicule pas une coercition suffisamment forte sur le plan représentationnel [...] L'effet de mise en scène auxquels sont ainsi poussés les magistrats est encore plus visible au niveau du parquet avec l'abandon du classement pour cause de "préjudice peu important", que remplace l'emploi plus systématique du rappel à la loi » (*Ibid.*).

3.3. La posture spécifique des juges des enfants.

Pour expliquer la divergence entre les discours politiques sécuritaires qui se développent sur le traitement des mineurs délinquants, et les pratiques observées au sein des juridictions pour mineurs, Sébastien Delarre suggère de s'intéresser aux « marges d'autonomie » dont disposent les juges des enfants pour exercer leur mandat professionnel (Delarre, 2012). Comme l'ont montré Benoit Bastard et Christian Mouhanna, les juges des enfants restent particulièrement attachés à la dimension éducative de leur activité – défendant notamment avec ardeur l'utilité et la légitimité de leur « double compétence », civile et pénale. Dans le même temps, les juges des enfants, notamment les plus jeunes, paraissent moins réticents à travailler au pénal que leurs aînés dans la profession : « Comme en contrepoint de la priorité donnée à l'éducatif, les juges des enfants soulignent qu'ils sont aujourd'hui attachés au traitement pénal des affaires qui leur sont adressées dans ce cadre. Ils se justifient d'une telle attitude, comme s'il s'agissait de se démarquer de la représentation traditionnelle du juge des enfants, en indiquant que, pour eux, le pénal est l'un des éléments et l'une des ressources dont ils disposent.

Toutefois, ce recours au pénal n'a de sens, selon eux, que s'il est assorti d'un projet éducatif » (Bastard et Mouhanna, 2008, 125). Un juge des enfants, en entretien, souligne ainsi la complémentarité entre « le pénal » et « l'éducatif » : « le pénal, c'est un support éducatif. Simplement, j'introduis une dimension de contrainte... J'ai toujours à l'esprit la même chose – faire de l'éducatif – mais dans un autre cadre, avec d'autres armes, d'autres outils... Au pénal, l'ordonnance de 45 est très claire, on nous demande de faire de l'éducatif. Je ne vois pas pourquoi il y aurait une difficulté » (cité par *Ibid.*, 125). Sans pour autant que ne soient déniées les ambitions éducatives de la justice pénale des mineurs, se manifeste une autonomisation du traitement pénal des mineurs, progressivement déconnecté des nécessités (civiles) de l'assistance éducative. La récente réforme des mesures d'investigation, et sa réception par les juges des enfants, nous permet de mettre en lumière ce processus de dissociation des volets civil et pénal de la justice des mineurs.

La réforme des mesures d'investigation (Broutelle et Sallée, 2011)

Le droit pénal spécifique appliqué aux mineurs repose sur une logique inquisitoire au contenu renouvelé par rapport au classique procès pénal : « à une logique d'élucidation des faits en vue de "la manifestation de la vérité" qui domine l'instruction préparatoire se substitue une logique d'élucidation, voire de reconstruction, d'une personnalité dans l'optique du juge des enfants » (Salas, 1993, 19). Ce régime spécifique de connaissance est inscrit à l'article 8 de l'ordonnance de 1945 qui, pour déterminer les moyens appropriés à la rééducation des mineurs délinquants, invite les juges à recourir à « toutes diligences et investigations utiles pour parvenir à la manifestation de la vérité et à la connaissance de la personnalité du mineur ». Conforme aux principes directeurs du mouvement de la défense sociale nouvelle (cf. *supra*), cette exigence fait reposer la pertinence du jugement sur la qualité des observations effectuées, dans le cadre de procédures présentencielles, par des spécialistes désignés par le juge – nous retrouvons là la définition générique de l'expertise judiciaire, proposée par Laurence Dumoulin, qui y voit « l'ensemble des formes prises par l'introduction d'une rationalité technico-scientifique dans l'institution, le processus et la décision judiciaires » (2007, 16-17; voir aussi Dumoulin, 2000, 202).

Cette idée d'observation présentencielle était déjà présente dans la loi du 22 juillet 1912 (cf. *supra*), qui requérait la mise en œuvre d'une enquête sociale pour tous les mineurs. Si cette loi posait les jalons d'une coopération entre juges et travailleurs sociaux au sein de la justice des mineurs, sa mise en application était toutefois limitée par une absence de moyens (Chauvière, 1998; Bailleau, 2002; Bantigny, 2004). C'est

donc au sortir de la Seconde Guerre mondiale que se sont développés les « centres d'observation », « jusqu'alors dispersés et peu théorisés » (Bantigny, 2004, 94). Ces centres, dont la forme et l'appellation ont évolué au gré des transformations de la justice des mineurs depuis 1945 (Jurmand, 2007), faisaient intervenir divers professionnels (éducateurs, assistantes sociales, psychologues, psychiatres) autour des jeunes et de leurs familles. La création d'une mesure d'investigation et d'orientation éducative (IOE), en 1991, visait à faire travailler ensemble ces professionnels qui intervenaient auparavant dans le cadre de mesures disjointes, afin « d'élaborer des préconisations [qui devaient] éclairer la décision du juge »⁷³. Dans le cadre de telles mesures, jusque leur réforme en janvier 2012, un rapport devait ainsi être remis au magistrat dans un délai de six mois maximum, par les équipes dites « pluridisciplinaires » chargées de sa mise en œuvre, partie prenante du secteur public de la PJJ ou du secteur associatif habilité par le ministère de la Justice (SAH).

- L'IOE, une expertise singulière

Avant 1991, existaient deux mesures d'investigation disjointes, la « mesure de consultation », prioritairement réservée aux psychologues et aux psychiatres, et la « mesure d'observation en milieu ouvert », principalement mise en œuvre par des éducateurs. La circulaire de 1991 relative aux mesures d'IOE estimait dès lors « plus opérant de retenir une seule mesure d'information et d'orientation éducative qui [devrait] répondre [à] deux conditions [...] : la pluridisciplinarité et le caractère dynamique de l'observation ». C'est précisément ce « caractère dynamique de l'observation » qui, aujourd'hui encore, se trouve au cœur de l'attachement des professionnels de la justice des mineurs à cette mesure d'investigation. En refusant de réduire le jeune, en danger ou délinquant, à un « objet d'étude », les équipes professionnelles chargées de la mise en œuvre des mesures d'investigation revendiquent le déclenchement d'un processus éducatif ou, du moins, d'un « travail » avec et pour les justiciables dès la mise en œuvre de la mesure⁷⁴. Le directeur d'un service de milieu ouvert du secteur public de la PJJ indiquait d'ailleurs, au cours d'un

⁷³ Nous reprenons les termes de la circulaire du 19 avril 1991 relative « aux mesures d'investigation, excepté l'enquête sociale, confiées aux services habilités justice ». Cependant, il convient de préciser que l'expertise a également, en pratique, une fonction de caution scientifique et de légitimation du système judiciaire. De plus, les centres d'observation n'étaient pas seulement des lieux d'orientation, mais aussi des dispositifs de gestion des flux de justiciables. Pour cette dernière idée, voir (Niget, 2011).

⁷⁴ Un rapport, publié en 2010 par l'Inspection générale des affaires sociales, et consacré aux mesures d'investigation dans le secteur public de la PJJ, précisait de fait que les professionnels auditionnés soulignent fréquemment le caractère « éducatif » de la mesure d'IOE (Larger, 2010).

entretien, que cette revendication des équipes professionnelles n'est pas sans entraîner quelques tensions avec certains magistrats :

« Effectivement l'essentiel c'est que c'est une mesure d'investigation, et les magistrats aimeraient que ça s'en tienne à ça, que ça soit qu'une mesure d'investigation, bon, le fait qu'on propose une orientation y'a certains magistrats déjà ça les fait chier, y'en a d'autres qui sont d'accord, mais en même temps qu'on se mêle pas trop de leurs affaires à eux parce que c'est quand même leurs prérogatives. Et par ailleurs, quelque chose qui les fait souvent bondir, l'année dernière y'a eu une commission là-dessus au niveau du département, avec des magistrats présents, et nous ce qu'on prétend c'est que, y'a bien souvent, et c'est recherché de notre part, un effet secondaire qui est que cette IOE c'est déjà du travail éducatif [...] Ça permet déjà au jeune et à la famille de prendre une distance et des fois d'envisager eux-mêmes des solutions qui pourraient vraiment les faire avancer, et parfois même ça reconfigure un peu les places un peu de chacun dans la famille, genre "bon voilà le père était désavoué, bah finalement l'IOE permet que tout le monde un peu comprenne que voilà il avait été un peu mis de côté mais maintenant..." en gros dans le temps de l'IOE de six mois, y'a des choses qui se réenclenchent, qui se réamorcent, voilà. Y'a des magistrats qui le comprennent, d'autres non » (Sylvain, directeur de service, centre de milieu ouvert, à la PJJ depuis 2008).

Si la mesure d'IOE correspond à la définition générique de l'expertise, que nous avons mentionné *supra*⁷⁵, ses praticiens refusent pour autant de considérer leur travail comme une « expertise », en ce que cette qualification consisterait, selon eux, à réduire leur activité d'investigation à une aide à la décision du magistrat. En raison même de cette distance – discursive – avec toute position expertale, les professionnels de la PJJ ont, au début des années 1990, accueilli avec effroi la consécration institutionnelle du vocable de *l'investigation*. Les psychologues de l'institution, en particulier, craignaient d'être assimilés à des « investigateurs » et des « évaluateurs », et préféraient le terme de « consultation », la connotation médicale du terme étant contrebalancée par le fait qu'il permettait de souligner la dynamique relationnelle entre le « consultant » et le « consulté »⁷⁶ :

Lors des « journées des cliniciens de la PJJ » du 17 et 18 mars 1993, Daniel Epstein, psychologue au sein d'une structure d'hébergement de la PJJ, se désolait qu'il soit dit « que la clinique est de plein droit à la Protection Judiciaire de la Jeunesse, mais [qu']en même temps

⁷⁵ Laurence Dumoulin souligne ainsi, dans l'introduction de son ouvrage sur la figure de l'expert dans la justice, que le terme d'expertise, dans son sens générique, « regroupe différentes procédures distinguées par le droit : les constatations, la consultation, l'expertise, l'examen médico-psychologique » (2007, 16). Elle ajoute alors, en note de bas de page : « Et même l'enquête sociale, pratiquée par des professionnels du social (assistants sociaux, éducateurs le plus souvent) également répertoriés sur des listes mais ne relevant pas du même statuts que les experts » (*Ibid.*, 16).

⁷⁶ Nous reviendrons sur la genèse d'une profession de psychologue à l'Éducation surveillée dans le cadre de notre chapitre 2.

la clinique [soit] définie sous le terme d'investigation. Ce glissement, que la consultation soit devenue investigation, me fait peur». «Le terme de consultation permettait que l'autre s'investisse dans cette relation. Un consultant est aussi bien celui qui offre la possibilité de consulter que celui qui vient consulter, c'est-à-dire quelqu'un qui s'engage dans une parole, alors que l'investigation est quelque chose qui vient faire de l'autre un objet à définir et qui le prive de sa dimension de sujet. Je regrette donc que à la fois on dise que la clinique a toute sa place à la PJJ et que parallèlement, insidieusement, sans que rien n'ait été débattu, la notion de consultation soit remplacée par celle d'investigation » (CFE-ES, 1993, 32).

- La « nécessité » d'une réforme ?

La spécificité de l'expertise revendiquée par les professionnels de la PJJ dans le cadre de la mise en œuvre des mesures d'investigation est donc intimement liée à la singularité d'un modèle de justice qui postule l'éducabilité des justiciables. Depuis plusieurs années, les mesures d'IOE sont cependant mises en question par la direction de la PJJ, qui souhaite en réformer le contenu. En cause, leur sous-utilisation au titre du droit pénal⁷⁷, au profit de trois autres dispositifs : i. le Recueil de renseignements socio-éducatifs (RRSE), qui consiste en une enquête rapide, d'une durée maximale de 15 jours, réalisée par un éducateur à destination du magistrat⁷⁸ ; ii. les mesures éducatives provisoires, qui se posent explicitement comme des mesures d'accompagnement éducatif, même si elles peuvent parfois nourrir une évaluation de la situation du jeune⁷⁹ ; iii. les mesures d'expertise classique, réalisées par des experts, psychiatres ou psychologues, inscrits sur les listes des Cours d'Appel⁸⁰. Suivant ces constats, le projet actuel de réforme de la mesure d'IOE, qui pose comme objectif l'accroissement de son ordonnancement au pénal, traduit la volonté de la direction de la PJJ de renforcer le volet diagnostique de la justice pénale des mineurs, afin d'améliorer la qualité de la décision judiciaire. De la nécessité d'une investigation « de

⁷⁷ En 2008, les juges des enfants ont été saisis pour 78809 mineurs délinquants, et 2015 IOE ont été rendues – soit un ratio de 2,6%. Au civil, la même année, les juges des enfants ont été saisis pour 96002 mineurs en danger, et 22765 mesures d'IOE qu'il avait ordonnées sont arrivées à échéance – soit un ratio de 23,7%.

⁷⁸ 38717 RRSE ont ainsi été ordonnés au pénal en 2008, ce qui correspond à 49% des mineurs délinquants pour lesquels un juge des enfants a été saisi. Le RRSE étant cependant obligatoire dans un grand nombre de situations, son ordonnancement ne correspond pas toujours à un véritable choix du magistrat.

⁷⁹ Il s'agit des mesures de Liberté surveillée préjudicielle (LSP) et de placement. Hors RRSE, elles constituaient 60,4% des 34060 mesures présentielles prononcées en 2008. Le contrôle judiciaire en constituait 13%, contre 3% pour les mesures de détention provisoire. À titre de comparaison, les IOE ne constituaient, la même année, que 5,9% des mesures présentielles prononcées.

⁸⁰ En 2008, 4738 expertises classiques furent ordonnées au pénal. Ces expertises peuvent cependant avoir un caractère obligatoire, notamment dans les situations d'agressions à caractère sexuel, pour lesquelles 3884 mineurs furent mis en cause, la même année, en France métropolitaine.

qualité »⁸¹, exigence que ne rempliraient pas les mesures de RRSE, découle ainsi l'idée d'une possible variabilité de la durée de la mesure d'investigation selon les besoins des magistrats.

Les premières propositions de réforme de la mesure d'IOE consistaient à envisager son raccourcissement, en passant d'une investigation de six mois à une investigation de trois mois (Cabourdin 2008). Sur les terrains de prise en charge, cette proposition a provoqué un tollé, les professionnels se montrant tous, presque sans exception, particulièrement attachés au maintien d'une durée d'intervention de six mois. Ils mettaient pour cela en avant la nécessité de « prendre le temps » afin de construire une relation de qualité avec les mineurs et leur famille. De son côté, la direction de la PJJ éludait ces arguments et insistait sur le fait que le recueil de renseignements pouvait être fait plus rapidement, arguant d'un défaut d'ajustement, au civil comme au pénal, entre la réalité de l'investigation et les besoins supposés des magistrats.

Pourtant, à y regarder de plus près, l'analyse de ces « besoins » est plus complexe qu'il n'y paraît. Tandis que certains magistrats, notamment ceux qui font partie des générations de juges des enfants formés avant les années 1990⁸², sont réticents à toute transformation de l'investigation, d'autres, souvent plus jeunes, expriment leur intérêt pour un raccourcissement de la durée des mesures d'investigation au pénal, tout en rappelant leur attachement à une mesure d'investigation au civil d'une durée de six mois :

« Oui je trouve que ça serait bien que ça soit plus court au pénal. Alors c'est sûr que ça sera moins approfondi, mais au pénal je préfère ça que rien du tout. Parce qu'entre un RRSE pas

⁸¹ Damien Mulliez, sous-directeur des missions de protection judiciaire et d'éducation à la direction de la PJJ, estime ainsi que les investigations sont sans conteste « essentielles pour la qualité des décisions judiciaires » (cité par Raynal, 2009, 29).

⁸² Philip Milburn (2009) note ainsi, en se fondant sur les analyses de Jean-Marie Beaudoin (1990), une rupture générationnelle dans la profession de juge des enfants, du fait qu'ils « restent de moins en moins longtemps dans cette fonction : 42% des JPE [juges pour enfants] occupent cette fonction depuis plus de 6 ans en 1960. Ils ne sont plus que 28% en 1974 et 24,5% en 1989 ». Si nous ne disposons pas de chiffres plus récents sur la question, les données qualitatives que nous avons recueillies auprès des magistrats soulignent un mouvement de normalisation juriste de la profession de juge des enfants. Si certains magistrats pouvaient se revendiquer être « *plus juges des enfants que juges* », pour reprendre les termes d'un juge des enfants aujourd'hui retraité, entré en fonction au début des années 1960, les jeunes juges des enfants entendent pour la plupart « *rester juges* », comme le soulignait une jeune magistrate, en entretien, comparant sa posture à celle de l'un de ses collègues, juge des enfants depuis les années 1980 : « *Patrick c'est vraiment un vieux JE à l'ancienne [rire], super formateur et puis surtout super impliqué dans sa fonction [...] Mais tu vois, ces types-là, c'est presque plus des juges quoi, c'est des juges des enfants. C'est pour ça que je crois quand même que c'est important que les JE changent de fonction, pour rester juges quoi. JE ou pas, on doit rester juges* ». Concernant la durée des investigations, Alain Bruel, devenu juge des enfants en 1966, et figure archétypique de ces « *JE à l'ancienne* » qu'évoque Sophie, exprimait vivement son opposition, en mars 2010, lors de l'Assemblée générale de l'Association française des magistrats de la jeunesse et de la famille (AFMJF), à un possible raccourcissement de la durée des investigations à trois mois, dont l'idée même témoignerait, selon lui, « à quel point les rédacteurs comptent peu sur l'efficacité de ces mesures, et pour tout dire s'en moquent ».

du tout approfondi et une IOE de trois mois, bah je préfère l'IOE de trois mois. Et six mois c'est trop long donc j'en fais moins. En revanche c'est vrai que pour l'assistance éducative c'est peut-être un peu dommage si ça supprime un rendez-vous de psychologue, si ça supprime... c'est peut-être un peu dommage parce que c'est intéressant en assistance éducative que ça soit bien creusé. Enfin à mon sens...

– *Et si tu dis, six mois c'est long au pénal, pourquoi en fait ?*

– Parce que... sauf si c'est un mineur... non de toute façon au pénal il y a besoin d'avoir une réponse assez rapide, ça a plus trop de sens je trouve d'attendre des mois et des mois [...] On peut davantage prendre le temps en assistance éducative. Enfin y'a des choses à modifier, mais les choses ne se modifient pas très vite, ça prend du temps, pour que les gens évoluent, ça prend du temps, on est moins pressé [...] En revanche, voilà au pénal c'est pas les mêmes contraintes parce qu'au pénal il y a une infraction pénale et qu'il faut quand même que la justice des mineurs elle donne une réponse, et en gros il faut juste que ça s'arrête quoi, au pénal ce qu'on attend, c'est que le mineur il arrête de commettre des infractions » (Aurélié, juge pour enfants depuis 2008, magistrate depuis 2006).

Bien qu'attachant une grande importance au maintien de la double compétence (civile et pénale) des juges des enfants, cette magistrate souligne donc les différences de taille qui existent, selon elle, entre l'action judiciaire à destination des mineurs en danger et l'action judiciaire à destination des mineurs délinquants.

- Le contenu de la réforme des mesures d'investigation

La réforme actuelle, entrée en vigueur au premier semestre 2012, concerne finalement indifféremment les investigations civiles et pénales, remplaçant la mesure d'IOE par une « mesure judiciaire d'investigation éducative » (MJIE)⁸³. Cette nouvelle mesure s'articule autour de deux principes majeurs. Le premier d'entre eux est celui de « l'adaptabilité du délai de réalisation ». Plutôt que d'imposer, d'emblée, une mesure plus courte, la direction de la PJJ a décidé de laisser soin au juge de décider de la durée de la mesure d'investigation, en fonction de ses besoins. Ainsi le magistrat aura la possibilité d'« ordonner un délai plus court pour exercer la mesure au regard des impératifs de la procédure ». Si l'on peut imaginer que cela aura pour conséquence d'attiser les négociations entre personnels éducatifs et magistrats, ce principe sonne néanmoins comme un renforcement du pouvoir des magistrats, dans un processus de renforcement du rôle diagnostic des mesures d'investigation.

Ce constat apparaît plus clairement encore à la lecture du second principe introduit par la nouvelle MJIE : la « modularité » des mesures. Selon ce principe, il appartient

⁸³ Nous nous appuyons, pour présenter cette nouvelle mesure, sur la circulaire de présentation des MJIEI, parue le 30 décembre 2010.

désormais « au magistrat prescripteur de déterminer le contour de l'investigation, en décidant, à tout moment de la procédure, de l'opportunité ou non de l'approfondissement d'une problématique spécifique ». Le magistrat aura dès lors la possibilité d'ordonner l'approfondissement de « modules » spécifiques, se voyant enjoint de préciser « dans ses attendus l'élément ou les éléments qu'il estime déterminant à sa prise de décision ». Ces modules d'approfondissement ont été référencés par la DPJJ, bien que de manière « non exhaustive », selon les termes de la circulaire : « 1. L'approfondissement du système familial » ; « 2. La maltraitance physique et psychologique » ; « 3. Les violences sexuelles intrafamiliales chez l'enfant » ; « 4. Références identitaires et culturelles du mineur et de sa famille » ; « 5. La santé » ; « 6. Mineur et sexualité » ; « 7. Le mineur mis en cause dans une infraction à caractère sexuel » ; « 8. Le mineur auteur de passages à l'acte violents » ; « 9. Le mineur en errance » ; « 10. Mineur et stupéfiants ».

L'apparition de ces deux principes revient à confier aux magistrats un rôle croissant dans la définition des modalités de mise en œuvre de l'évaluation, et à favoriser l'usage de mesures d'instruction davantage centrées autour d'un diagnostic de la situation du jeune, au détriment, non seulement des RRSE, mais également des mesures de Liberté surveillée préjudicielle (LSP). Ces dernières, en tant que mesures d'instruction explicitement éducatives, ne servent qu'à la marge d'aide à la décision judiciaire. Cette transformation peut donc être interprétée au prisme d'un processus de « retour du droit ». Il est cependant possible de préciser ce que l'on entend par « retour du droit », en distinguant, à la manière de Jacques Commaille, le *judiciaire*, défini comme « ce qui relève spécifiquement de l'exercice de la fonction de justice au sein de l'institution judiciaire », et le *juridique*, défini comme « ce qui relève directement du droit et de ses modes de production » (Commaille 1991). En effet, si cette réforme étend, au civil comme au pénal, la marge d'initiative dont disposent les juges des enfants dans le déroulement du processus judiciaire, qui leur octroie la possibilité de gagner en pouvoir et en contrôle sur les travailleurs sociaux⁸⁴, le retour de la norme juridique elle-même s'impose essentiellement dans le champ pénal.

⁸⁴ Tous les magistrats ne sont cependant pas favorables à une telle extension de leur pouvoir. En particulier, Alain Bruel, dans la communication citée *supra* à l'assemblée générale de l'AMFJF, estime que « l'IOE est appelée à devenir un self-service, une simple boîte à outils où le magistrat aura la possibilité de mobiliser à volonté des prestations préprogrammées et stéréotypées ». Il se demande alors si « l'excellence éducative consiste désormais à se cantonner à un rôle de simple exécutant ou si l'intervenant peut conserver une certaine marge de manœuvre ».

Cette réforme des mesures d'investigation, dont nous n'avons pu observer les effets concrets sur les terrains de prise en charge⁸⁵, illustre le mouvement d'une autonomisation progressive – et relative – des sphères civile et pénale de la justice des mineurs. Une jeune magistrate soulignait ainsi, en entretien, que si « *l'aspect éducatif est très important quand tu es juge des enfants [...], le pénal, ça reste du pénal* » :

« Alors dans le discours tu adaptes parce que c'est des mineurs, tu te demandes comment on peut replacer son délit dans son parcours, et puis on signifie bien aux mineurs qu'on va aussi juger en fonction de leur évolution. Mais dans la réflexion juridique, au fond, mineurs et majeurs c'est pas si éloigné, parce que tu sais qu'à 16 ans si le jeune vole quelque chose, ou se bat ou je ne sais pas quoi, il sait malgré tout ce qu'il fait...

– *Et l'éducatif du coup est mis en question ?*

– Bah non ça n'a rien à voir. L'imputabilité c'est "tu mets un coup, tu sais que c'est pas bien et que ça fait mal", après, l'éducatif c'est central mais c'est autre chose, ça va être "pourquoi tu transgresses ?", "pourquoi à un moment de ton parcours tu fais ça ?". Et puis c'est aussi travailler sur la gravité de certains actes, des fois ils banalisent complètement, un braquage tu leur dis "non mais là vous risquez dix ans, j'espère que vous vous en rendez compte"... » (Sophie, juge des enfants depuis 2010, magistrate depuis 2005).

Le discours de cette juge des enfants, qui dissocie la dimension éducative de son activité et sa dimension juridique, par la mise en avant du concept de « l'imputabilité », nous plonge dans les controverses actuelles autour de la question de la responsabilité pénale des mineurs délinquants. Dans le contexte d'une mise en question politique de l'ordonnance de 1945, un certain nombre d'auteurs ont ainsi proposé, pour défendre le bien-fondé de cette ordonnance, de mettre en avant les complexités juridiques du texte initial. Ainsi Christine Lazerges, professeur de droit et coauteur en 1998, avec Jean-Pierre Balduyck, d'un rapport sur le droit pénal des mineurs commandé par Lionel Jospin (1998), insiste-t-elle sur la nécessité de rappeler la place que l'ordonnance de 1945 aménage à la responsabilité pénale *spécifique* des mineurs. Observant que le discours classique de la doctrine juridique sur l'ordonnance du 2 février 1945 est « un discours de négation de la responsabilité pénale des mineurs » (Lazerges, 1995, 150), la juriste souligne, par une attentive lecture des articles 1 et 2 de l'ordonnance, qu'au lieu des termes d'irresponsabilité ou de présomption, ces derniers font apparaître ceux d'imputabilité, de juridictions et de sanctions (*Ibid.*). Il s'agit donc, sans pour autant abandonner l'ambition éducative de la justice des mineurs, de militer pour la prise en compte, dans le rendu de la justice, de la responsabilité pénale des mineurs délinquants... mais une responsabilité pénale atténuée, le mineur étant certes un sujet de droit, mais en cours d'accomplissement.

⁸⁵ Nos observations menées dans les centres dits de « milieu ouvert », chargés de la mise en œuvre des mesures d'investigation, datent en effet du début de l'année 2009, tandis que la réforme de l'IOE était toujours en discussion à la DPJJ.

Dominique Youf, dont nous avons déjà évoqué quelques réflexions *supra*, estime quant à lui que toute la difficulté de la justice des mineurs est de reconnaître le statut de minorité des jeunes délinquants sans pour autant leur ôter toute responsabilité. Visant à rompre avec ce qu'il nomme « le modèle sanitaire et social » de la justice des mineurs, qui faisait de l'acte délictuel un « symptôme » dont les causes devaient être attaquées (par le recours, notamment, aux disciplines psychologiques), il souhaite réhabiliter une conception kantienne de la responsabilité, puisque reconnaître la responsabilité pénale du mineur, et donc sa subjectivité propre, revient selon lui à lui reconnaître sa dignité. Affirmant dans le même temps que les mineurs sont des êtres sociaux non achevés, sur lesquels doivent peser les « exigences sociales » indispensables à leur intégration dans une société qui leur est nécessairement antérieure⁸⁶, il milite pour la prise en compte d'une responsabilité pénale *progressive* des mineurs délinquants, permettant, à son avis, d'« articuler la reconnaissance de la subjectivité propre du mineur et la subjectivité spécifique qui le constitue » (Youf, 2000, 105).

Conclusion du chapitre 1

Depuis le début du 19^e siècle et la rédaction des Codes napoléoniens, le droit spécifique appliqué aux mineurs délinquants aménage une tension entre la reconnaissance de leur responsabilité pénale spécifique et les nécessités de leur éducation⁸⁷ – pouvant prendre la forme, suivant les époques et les contextes qui leur sont associés, de leur « correction », de leur « protection » ou de leur « responsabilisation »⁸⁸. À deux reprises dans l'histoire de la justice des mineurs, la question des droits *de l'enfant*, plus tard reformulée sous le vocable des droits *des jeunes*, a fait surface dans l'espace des réflexions juridiques et des pratiques judiciaires. Cela à chaque fois dans des contextes idéologiques et politiques singuliers, le droit et ses évolutions ne pouvant être

⁸⁶ En cela, nous montrerons que les réflexions de Dominique Youf, dont l'importance pour notre objet tient notamment à la position institutionnelle de leur auteur, actuel responsable de la section « recherche » de l'école nationale de la PJJ, s'inscrivent dans une forme spécifique de néo-durkheimisme.

⁸⁷ Nous retrouvons là l'analyse proposée par Jacques Commaille, en 1987, d'une tension constitutive du champ juridique entre deux « formes de Justice », voire de « l'existence d'un “couple fonctionnel” entre celles-ci » (Commaille, 1987, 117) : une Justice rendue strictement en référence à la loi, et une Justice qui revendique son ancrage social et son utilité. Cette « tension permanente » (*Ibid.*, 117) perpétue, selon l'auteur, « cette contradiction “inévitable” évoquée par Max Weber (1986) des systèmes légaux écartelés entre un formalisme fondé sur la certitude juridique (“rationalisation formelle du droit”) et l'aspiration à être “pratiquement utile” (“rationalisation matérielle du droit”) » (*Ibid.*, 100).

⁸⁸ Nous retrouvons là, avec ces trois termes, les trois principaux paradigmes de l'action sociojudiciaire à l'égard des mineurs délinquants, dont Philip Milburn a décrit et analysé la succession historique. Selon l'auteur, à un paradigme de la « correction disciplinaire » aurait en effet succédé, dans les années 1940, un paradigme du « paternalisme clinique », avant que ne s'impose, au tournant des années 1980 et 1990, un paradigme de la « responsabilisation personnelle » (Milburn, 2009).

détachés des conditions sociales de leur production. Une première fois, dans la deuxième moitié du 19^e siècle, cette question a débouché sur une vague protectrice qui a, pour ainsi dire, enfoui le thème délicat de la subjectivité juridique des mineurs : ces derniers sont-ils des sujets de droit ? L'ordonnance du 2 février 1945, instaurant un régime de protection sans pour autant abroger le principe de la responsabilité pénale des mineurs, porte la marque de cette histoire. Une seconde fois, à l'orée des années 1980, la question des droits de l'enfant a au contraire fait émerger, comme préoccupation juridique et politique centrale, la question de la responsabilité spécifique des mineurs. Si les controverses actuelles sur le droit des mineurs s'inscrivent dans un contexte politique marqué par une explicite focalisation sur le thème de l'insécurité et du supposé « laxisme » de la justice des mineurs, elles portent également la marque de cette histoire française du droit des mineurs, qui en fait un droit « mixte », alliant protection et pénalité (Bonfils, 2009). C'est dans les interstices de cette « dualité » et de cette « mixité » que se sont historiquement développés un ensemble de savoirs (pédagogiques, médicaux, psychanalytiques, psychologiques) sur l'enfance et la jeunesse, qui ont permis à différents professionnels de se faire les spécialistes de ce phénomène que l'on appelait, au début du 20^e siècle, « l'enfance coupable », et que l'on nomme plus communément de nos jours, la « jeunesse délinquante ».

CHAPITRE 2

CONTROVERSES SAVANTES, CONFLITS DE JURIDICTION

La problématisation de « l'enfance délinquante », entre sciences médicales et sciences humaines (1880-1970)

De même que dans le champ juridique, l'enfance fut, dès la seconde moitié du 19^e siècle, un intense objet de débats dans l'espace des sciences de l'homme, qu'elles soient médicales, humaines, ou les deux à la fois – tant la psychiatrie et la psychologie ont historiquement navigué entre ces deux pôles du savoir (Ohayon, 1999). Un espace aux frontières floues et aux divisions internes mouvantes, en cette période de III^e République où la « découverte du social » et de son lot de « problèmes sociaux » (Mucchielli, 1998) était la promesse de débats scientifiques renouvelés, sur fond de territoires institutionnels à conquérir (Topalov, 1999). En nous plongeant au cœur des débats et controverses qui entouraient alors les diverses irrégularités de l'enfance, notre objectif est de revenir sur la délimitation conceptuelle progressive d'un problème de « l'enfance délinquante ». Si certains criminologues, tels Henri Joly, parlaient volontiers « d'enfance coupable » (Joly, 1904), une majorité des savants du début du 20^e siècle – surtout des médecins – se refusaient à en faire un problème spécifique. Les questions liées à la délinquance étaient dès lors englobées dans un problème plus général, que certains nommaient « déficience », d'autres « anormalité », d'autres encore « inadaptation » (Roca, 1992). Il nous faut donc nous plonger dans les controverses savantes qui se sont nouées autour de l'enfance désaffiliée, pour montrer comment s'est progressivement opérée la *différenciation* d'un *problème délictuel* attaché à l'enfance⁸⁹. L'enjeu était indissociablement conceptuel et institutionnel. Comme l'ont montré

⁸⁹ Nous nous référons en cela aux préconisations foucaaldiennes d'une généalogie du *dire-vrai* (Veyne, 2008, 156) qui ne présuppose pas les « problèmes » mais tente d'en découvrir la genèse et les conditions de possibilités, les présupposés implicites et la rationalité propre. Dans ses réflexions sur le projet intellectuel de Michel Foucault, Paul Veyne souligne que ce dernier entendait par « problématisation » la manière dont se constitue, à chaque époque, « un jeu du vrai et du faux » qui s'impose comme un « *a priori* historique » (*Ibid.*, 156) discursivement consacré et institutionnellement incarné. Cette « problématisation » se trouve dès lors au cœur de la singularité intrinsèque des phénomènes historiques, « issue chaque fois des hasards du devenir, de la concaténation compliquée des causalités qui se rencontrent » (*Ibid.*, 23) : « La suggestion tacite que fait Foucault aux sociologues et aux historiens [...] est de pousser le plus loin possible l'analyse des formations historiques ou sociales, pour mettre à nu leur étrangeté singulière [...] Ces singularités, Foucault, dont la pensée ne s'est précisée qu'au fil des années et dont le vocabulaire technique a été longtemps flottant, les a évoqué par les mots de discours, mais aussi de pratiques discursives, de présupposés, d'*épistémè*, de dispositif » (*Ibid.*, 23-24).

différents travaux traitant, de près ou de loin, la question de la genèse de l'Éducation surveillée (Chauvière, 1980; Turbelin, 1995; Jurmand, 2000), il n'est jamais allé de soi que le traitement institutionnel des mineurs délinquants soit, en 1945, annexé au ministère de la Justice. Il en a pourtant finalement été ainsi. Aussi nous faut-il comprendre la façon dont s'est opéré ce processus socio-historique de « mise en administration » (Payre et Pollet, 2005, 144), et la manière dont il fut conceptuellement légitimé. Ce retour socio-historique, que nous prolongerons jusque la fin des années 1970, nous permettra de mettre au jour la prééminence progressive, à l'Éducation surveillée, d'une lecture de la délinquance juvénile inspirée par les préceptes de la psychologie clinique. Une nouvelle lecture qui, sans ignorer sa dette à l'égard d'une médecine psychiatrique dont elle fut une émanation directe, a accompagné une progressive démedicalisation du regard sur la délinquance, au profit des sciences humaines (sociologie, psychologie sociale, psychanalyse), dont la place centrale dans le traitement des mineurs délinquants a longtemps fait la fierté et la singularité de l'Éducation surveillée.

Après avoir présenté les différentes controverses qui, autour de l'enfance désaffiliée, ont agité le monde médical au tournant des 19^e et 20^e siècles (1), nous reviendrons sur l'imbrication entre controverses savantes et conflits ministériels, à partir de laquelle le ministère de la Justice a réussi, en 1945, à annexer le traitement des mineurs délinquants (2). Enfin, nous nous pencherons sur les principales transformations savantes qui, de 1945 au début des années 1970, ont accompagné la démedicalisation progressive du regard sur les mineurs délinquants (3).

1/ Au tournant du 20^e siècle. L'enfance au cœur des débats médicaux

L'histoire de la problématisation de « l'enfance délinquante », longtemps appréhendée comme l'une des facettes, parmi d'autres irrégularités, d'un champ plus vaste de « l'enfance inadaptée », est en partie l'histoire d'un groupe professionnel en voie de notabilité croissante dès la deuxième moitié du 19^e siècle : les médecins. Souvent membres d'une petite bourgeoisie en expansion, soucieuse de ses intérêts et attachée à l'égalitarisme de la Révolution française (Gateaux-Mennecier, 1989, 19), les médecins sont devenus, au tournant du 20^e siècle, l'un des piliers idéologiques de la Troisième République. Représentants 4,9% des députés entre 1871 et 1875, tandis que les partis républicains étaient encore minoritaires, ils représenteront 12,2% des députés entre 1881 et 1885 – sur 68 élus, 37 médecins étaient opportunistes et 23 étaient radicaux⁹⁰. De

⁹⁰ Dans l'histoire de la Troisième République, les « républicains radicaux » représentent la frange politique républicaine la plus catégorique dans la lutte anticléricale et dans l'avancée des droits sociaux ; au contraire des « républicains opportunistes », aussi appelés « républicains modérés ».

nombreux médecins se tournèrent progressivement vers le Parti radical, dont l'influence politique allait crescendo. Ainsi entre 1898 et 1902, sur 62 médecins élus (10,8% de l'assemblée), 19 étaient des modérés, 33 des radicaux et 3 des socialistes⁹¹. En nombre croissant à cette époque, puisqu'ils étaient passés de 35.000 à 57.000 de 1881 à 1901, les médecins virent leur légitimité s'imposer dans cette période de diffusion des découvertes pasteurienne durant laquelle l'accroissement démographique était principalement dû aux progrès de la médecine (*Ibid.*, 20). Avides d'utilité sociale et de débouchés, forts de leur autorité en expansion, les médecins faisaient partie des interlocuteurs privilégiés des pouvoirs publics, en particulier pour les questions qui touchent à l'importante question de l'enfance (Roca, 1992, 129-130). Ainsi, au tournant des deux siècles, les médecins apparaissent comme la frange scientifique d'une « nébuleuse réformatrice » aux contours flous, associant théoriciens et hommes de terrain, catholiques sociaux et penseurs anticléricaux, philanthropes et experts de toutes factures (Topalov, 1999). « Ensemble d'objets organisés en systèmes partiels mais entraînés dans un mouvement d'ensemble » (*Ibid.*, 13), cette nébuleuse visait la résolution des divers « problèmes sociaux » qui constituaient alors ce que l'on appelle rétrospectivement la « question sociale » (Castel, 1995). Dans ce cadre, la question de l'enfance désaffiliée apparaissait comme un objet de première importance, pilier d'un projet « solidariste »⁹² et promesse de territoires à conquérir.

Ainsi, après avoir montré comment, à propos des « anormaux » de l'institution scolaire, la médecine asilaire semblait avoir cédé le pas, dans les premières années du 20^e siècle, au courant naissant de la psychopédagogie (1.1.), nous évoquerons la façon dont une frange du champ psychiatrique, en s'engageant dans la voie d'un projet prophylactique, sur le fondement d'une critique du modèle asilaire, a cherché à garder la main sur le traitement des problèmes sociaux (1.2.). Nous présenterons alors la manière dont, sur cette base, un psychiatre en particulier – Georges Heuyer – a cherché à investir la question de l'enfance délinquante (1.3.).

⁹¹ Ces chiffres, que l'on doit au travail de Jacques Léonard (1981, 282), sont repris par Jacqueline Gateaux-Mennecier (1989, 21).

⁹² Le « solidarisme » est une doctrine promue par Léon Bourgeois, l'un des théoriciens du Parti radical. Député et plusieurs fois ministre, président de la Ligue française de l'enseignement, il exposait comme tel sa conception du solidarisme : « Il y a toujours une société et ses membres sont, qu'ils le veulent ou non, solidaires les uns des autres. À tous points de vue, physique, intellectuel, moral, économique, il n'est pas un homme, quelles que soient sa volonté et sa puissance, qui ne subisse à toute heure l'effet de ses actions, de la volonté, de la pensée, de la vie même de tous les autres hommes » (cité par Roca, 1989, 25).

1.1. De la médecine asilaire à la psychopédagogie. L'exemple des « anormaux » de l'institution scolaire

Au début du 20^e siècle, une question préoccupait particulièrement le ministère de l'Instruction publique, soucieux d'un respect des prescriptions de la loi du 28 mars 1882 sur l'obligation de l'enseignement primaire : celle des enfants qui, en difficulté d'apprentissage ou rétifs à la discipline scolaire, ne cadraient pas avec les conditions de l'enseignement classique. C'est pour répondre à cette question prosaïque que fut votée la loi du 15 avril 1909, établissant en France le principe d'un enseignement spécial pour les enfants dits « anormaux ». Mise en œuvre par le ministère de l'Inscription publique, cette loi prévoyait la création de nouveaux dispositifs : des classes de perfectionnement pour les enfants de six à treize ans, et des écoles autonomes de perfectionnement, où l'instruction devait être complétée par un enseignement professionnel jusque seize ans (Roca, 1992, 26-27). La loi prévoyait, dans le même temps, la mise en place de commissions médico-pédagogique destinées à trier les enfants normaux et anormaux, dans le même temps qu'était instauré un Certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés (CAEA), délivrant un diplôme d'État à ceux des enseignants souhaitant se spécialiser dans l'enseignement aux enfants anormaux (*Ibid.*, 27).

1.1.1. Les rêves déçus de Désiré-Magloire Bourneville

Nous ne saurions comprendre les enjeux de cette loi sans revenir sur les importants débats qui ont agité le monde médical, dans le dernier quart du 19^e siècle, autour de la question de « l'idiotie ». La principale position tenue par les médecins dits « aliénistes »⁹³ consistait à exclure cette « tare intellectuelle » du champ de la maladie. Pour le célèbre aliéniste Jean-Etienne Esquirol, l'idiotie était un « état », issu de déficiences organiques, et par définition incurable : « L'idiotie est cet état dans lequel les facultés intellectuelles ne se sont jamais manifestées, ou n'ont pu se développer assez pour que l'idiot ait acquis les connaissances relatives à l'éducation que reçoivent les individus de son âge, et placé dans les mêmes conditions que lui. Les idiots sont ce qu'ils doivent être tout le cours de leur vie : tout décèle en eux une organisation imparfaite, des forces mal employées. Ils sont incurables » (Esquirol, 1818; cité par Jeanne, 2007, 145). Pour Esquirol, l'idiotie se distinguant de fait de l'aliénation mentale, les idiots devaient être maintenus isolés au sein des asiles d'aliénés. Si d'autres psychiatres, dont Guillaume Ferrus, se montraient

⁹³ Malgré d'importantes divergences au de ce groupe, qui ne peut être considéré comme totalement lisse et unifié, les médecins aliénistes sont ces médecins qui, dans la lignée de Philippe Pinel et Jean-Etienne Esquirol, considèrent la maladie mentale comme une aliénation de l'âme. Défenseurs d'un modèle asilaire, ils sont les représentants de ce que Robert Castel a nommé « l'ordre psychiatrique ».

plus mesurés sur la question, faisant cohabiter, dans leurs tableaux cliniques de l'idiotie, troubles mentaux et infirmités constitutionnelles, la position d'Esquirol sur l'idiotie n'était, de fait, que peu mise en question⁹⁴.

Dès les années 1840, certaines voix, dont celle d'Edouard Séguin, s'étaient pourtant prononcées pour l'éducabilité des idiots. Ne recevant en France qu'une faible audience, il emporta ses convictions aux États-Unis, où « ses idées novatrices [trouvèrent] un écho favorable à leur développement » – révolutionnaire actif en 1848, Edouard Séguin fut en effet contraint à l'exil au début des années 1850 (Gateaux-Mennecier, 1989, 33). A la fin des années 1850, Louis Delasiauve tenta également de donner une impulsion nouvelle au mouvement de l'éducation des idiots. S'il mit en œuvre quelques expériences éducatives de l'idiotie, à Bicêtre puis à la Salpêtrière, il n'obtint jamais d'appui des pouvoirs publics, ses essais restant à l'état d'« esquisses institutionnelles » (*Ibid.*, 34). C'est l'élève de Delasiauve, Désiré-Magloire Bourneville, qui donna un réel essor à ce mouvement. Tout en insistant sur la variabilité des manifestations de l'idiotie, les travaux de Bourneville consistèrent à ramener telle anormalité dans le champ de la maladie. Avec Bourneville, « l'idiotie n'est plus une infirmité incurable, c'est une maladie du système nerveux dont l'origine peut être diverse » (Gateaux-Mennecier, 1989, 104). Pouvant être acquise, cette maladie était donc susceptible d'être traitée. En outre, Bourneville portait une attention particulière aux « circonstances relationnelles néfastes pour l'enfant, au sein de la famille » (*Ibid.*, 105), soulignant « le rôle socialisateur de l'instruction et l'utilité des institutions para-scolaires » (*Ibid.*, 105). Se prononçant pour « une étude biographique des enfants idiots », et une « mise en perspective des conditions économiques, sociales et familiales dans lesquelles l'idiotie s'inscrit ou se construit » (*Ibid.*, 107), Bourneville se faisait un ardent défenseur de l'éducabilité des enfants idiots, dans des institutions spéciales annexes au système asilaire. Médecin à Bicêtre et élu député radical en 1873, il usa de son influence dans les milieux parlementaires pour ouvrir, à Bicêtre, un « quartier spécial » réservé à l'action médico-pédagogique pour les enfants idiots. Si ce service reçut de nombreux enfants, l'expérience ne se généralisa pas.

L'action de Bourneville et, de manière plus générale, la médicalisation de l'idiotie s'avéra être, au début du 20^e siècle, un relatif échec (Gateaux-Mennecier, 1989; Hochmann, 2008). Dès le début des années 1890, confronté à l'encombrement de son service, Bourneville se tourna vers l'institution scolaire, vers laquelle il tenta de transférer les enfants les plus proches de la normalité. Mais, comme le souligne Jacqueline Gateaux-Mennecier, « c'est un pis-aller, une solution substitutive des asile-écoles dont il n'a jamais cessé de réclamer la généralisation » (1989, 225). Quand, dès 1904, l'Instruction publique s'empara du problème, elle le fit à l'insu des conceptions

⁹⁴ Pour une présentation très détaillée des positions aliénistes sur la question des enfants idiots, au 19^e siècle, et pour un regard sur les oppositions qui traversaient l'espace de la médecine psychiatrique au sujet de cette question, voir (Gateaux-Mennecier, 1989, 53-90).

de Bourneville. Ne se concentrant plus seulement sur les arriérés de l'asile, elle visait au contraire une population plus générale, désignée par le terme générique « d'anormaux ». Une notion qui recouvrait aussi bien la population des enfants victimes d'anomalies physiques et intellectuelles, qu'une enfance perçue comme « moralement déficiente », essentiellement constituée d'enfants réfractaires à la discipline scolaire, qui « perturbent le projet civilisateur de l'école de la République » (Chauvière, 1998, 47).

1.1.2. La percée des psychopédagogues

Dès lors, à l'Instruction publique, les conceptions médico-pédagogiques défendues par Bourneville furent supplantées par un courant psychopédagogique représenté, en France, par Alfred Binet et Théodore Simon. Le premier, né en 1857, intellectuel éclectique, juriste avant d'entamer des études (inachevées) de médecine puis de sciences naturelles, s'engagea au début des années 1880 dans la voie de la psychologie, encouragé par Théophile Ribot (lui-même professeur de psychologie à la Sorbonne). Dès les premières années du 20^e siècle, il collabora à la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant (SLEPE), créée en 1899. Le second est plus jeune (né en 1872), et s'engagea dans des études de médecine. Alfred Binet « suivit » la thèse de Simon, soutenue en 1900 et consacrée aux corrélations entre le développement physique et la capacité intellectuelle. Dès 1898, Binet et Simon réalisèrent leurs premières investigations sur la mesure de l'intelligence, à propos des enfants dits « arriérés » de la colonie de Perray-Vaucluse (Roca, 1992, 28). C'est en 1904 qu'ils publièrent la première échelle métrique de l'intelligence. Cette échelle devait pouvoir servir à mesurer la normalité des enfants, afin de les trier, comme le soulignent eux-mêmes Alfred Binet et Théodore Simon : « Notre but est, lorsqu'un enfant sera mis en notre présence, de faire la mesure de ses capacités intellectuelles, afin de savoir s'il est normal ou arriéré. Nous devons à cet effet étudier son état actuel, et cet état seulement » (Simon et Binet, 1904, 191). Dans le cadre du « triage » des enfants susceptibles d'être accueillis dans les classes d'enseignement spécial prévues par la loi de 1909, cette mesure d'ordre psychologique devait être complétée, selon eux, par un examen qu'ils concevaient comme strictement « pédagogique ». Ainsi qu'ils l'expliquaient dans leur « guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement », les critères qu'ils utilisaient étaient ceux de l'Instruction publique, du retard scolaire à l'incapacité de certains élèves à se soumettre à la discipline scolaire (Binet et Simon, 1907).

Dès lors, les deux auteurs déniaient aux médecins aliénistes de diagnostiquer l'anormalité mentale, de même que de la traiter suivant un programme médico-pédagogique. Binet et Simon affirmaient ainsi « que contrairement aux prétentions des aliénistes, on ignore encore “de la manière la plus incroyable l'hérédité et les antécédents des enfants anormaux”, que l'on ne peut

pas “dire avec exactitude ce qu’il y a de pathologique” dans ces antécédents et que, même si on le pouvait, cela ne serait pas “directement utile” : “quand même on aurait une hérédité alcoolique, cela n’a aucune importance si l’on peut suivre la classe et profiter de l’enseignement ordinaire” (Binet et Simon, 1907, 145-147) » (Lefaucheur, 1995, 321) : « Ceux qui croient que les anormaux sont destinés à devenir les fous sont autant dans la fantaisie que ceux qui prétendent que les anormaux deviennent des délinquants. La vérité est qu’on l’ignore complètement, parce qu’on a sans cesse reculé devant une enquête qui promet d’être aussi longue que pénible (...) Bref, la conclusion qui s’impose, c’est que nous ne savons absolument rien ; et il faut être totalement dépourvu d’esprit critique pour donner raison au Dr Restin qui dit que “il n’y a pas de champ d’économie politique qui ne puisse être cultivé avec plus d’avantages pour la diminution du crime, du paupérisme et de la folie, que celui des enfants idiots, arriérés, atteints d’imbécillité morale”, pas plus qu’on ne peut approuver le Dr Kustella d’avoir écrit que “ce que la société économise sur la première éducation de ces enfants abandonnés est plus tard dépensé dix fois plus en frais de police, de justice, de prison” » (Binet et Simon, 1907, 206-207).

Si de nombreux médecins psychiatres de l’époque ont reconnu le progrès qu’a constitué la construction d’une échelle de mesure de l’intelligence, cela ne signifiait pas pour autant qu’ils comptaient abandonner les rêves médico-pédagogiques que Jacques Roubinovitch ou Georges Paul-Boucourt, après Bourneville, continuaient de porter. Ils allaient cependant changer de stratégie, et se détourner de l’institution asilaire, suivant en cela les transformations plus générales que connaissait alors le champ psychiatrique.

1.2. La revanche des psychiatres. Critique du modèle asilaire montée en charge d’une psychiatrie prophylactique

À distance des prises de positions philosophico-politiques de Binet et Simon, celui qui allait devenir, quelques années plus tard, le personnage-clef de la scientification du traitement des mineurs délinquants, Georges Heuyer, écrivait en épigraphe de sa thèse, soutenue en 1914 : « On demandait à un homme d’État suédois pourquoi son pays dépensait tant d’argent pour la protection de l’enfance : ”C’est, répondit-il, parce que nous ne sommes pas suffisamment riches pour nous payer le luxe des dépenses que nécessite l’entretien des criminels” » (Heuyer, 1914, 7). De fait, dans cette bataille autour du traitement des « anormaux », de l’école et d’ailleurs, les médecins ne s’avouaient pas vaincus. Dans la lignée, notamment, des psychiatres Jean Philippe et Georges Paul-Boncourt, affirmant que « c’est parmi ces incapables de s’adapter à l’école que se recrutent la plupart des jeunes criminels » (Philippe et Paul-Boncourt, 1922, 28-29), les médecins

investissaient alors la voie prophylactique du dépistage de l'anormalité, tentant de démontrer l'utilité sociale de la médecine psychiatrique. À l'encontre de la médecine asilaire traditionnelle, ils défendaient au contraire, avec ardeur, l'inscription communautaire de la psychiatrie.

Dès la fin du 19^e siècle, la médecine psychiatrique se trouvait en profonde restructuration, principalement sous l'effet des critiques perpétrées à l'encontre de la médecine asilaire. Celle-ci était notamment mise en question pour son manque d'efficacité, accusée d'enfermer les malades mentaux dans leur propre maladie. Cette mise en question était notamment portée par le docteur Marandon de Montyel, lui-même médecin aliéniste qui se lança, dès 1890, dans une vaste entreprise critique à l'encontre de sa discipline. « La psychiatrie française se meurt ! », écrivait-il en introduction d'un article en 1890, lui valant un blâme de la part du ministère de l'Intérieur (Fauvel, 2004, 68). Dès 1889, il tenta d'appliquer, dans son établissement de Ville-Evrard, la méthode d'un traitement des malades mentaux en cure libre (autrement dit traitement *open door*), contournant les exigences de la loi du 30 juin 1838, qui instituait l'enfermement d'office des malades mentaux en institution asilaire, sur demande d'un tiers ou de la préfecture de police, symbole du « grand renfermement » décrit par Michel Foucault dans ses travaux sur l'histoire de la folie (1961). Formellement hors-la-loi, il bénéficia néanmoins de l'appui des autorités de son département, ainsi que de celui d'Henri Monod, directeur de l'Assistance publique de 1887 à 1905 (Fauvel, 2004, 68). À l'occasion de cinq journées organisées en 1897 par la Société médico-psychologique, les tenants de l'asile, attachés au modèle de la loi du 30 juin 1838, se virent fortement fragilisés. S'ils réaffirmèrent leurs positions lors de la première de ces journées, la deuxième journée leur fut défavorable. Celle-ci commença par une allocution du docteur Marandon de Montyel qui, souligna, sur la base d'un questionnaire envoyé à 74 de ses collègues, qu'il n'était pas seul dans son combat pour la libération des malades mentaux. Nombreux de ses collègues affirmaient en effet s'essayer, le plus souvent partiellement, aux méthodes d'un traitement des malades mentaux *open-door* (*Ibid.*, 69). À la fin de son allocution, et « à la surprise générale », plusieurs médecins aliénistes se déclarèrent explicitement en faveur du renouveau, dont les docteurs Collin et Pactet, mais également le « déjà célèbre Édouard Toulouse » (*Ibid.*, 69). Si la Société médico-psychologique se prononça finalement pour le maintien du système asilaire, une brèche était ouverte, et les tenants de la réforme se dotèrent d'un organe de publication grâce à la *Revue de psychiatrie*, dont Édouard Toulouse prit la direction en 1897 (*Ibid.*, 71).

Souvent présentée comme une période de « temps mort de l'histoire de la psychiatrie » (*Ibid.*, 75), durant laquelle se perpétua et s'épanouit « l'ordre psychiatrique »⁹⁵, la Troisième République fut donc, en réalité, le théâtre d'importantes innovations dans le champ du traitement de la maladie mentale. Ce mouvement antialiéniste, dont Édouard Toulouse devint ultérieurement le fer de lance, se voulait un mouvement progressiste et scientifique, voire progressiste car scientifique.

⁹⁵ Nous reprenons cette expression aux travaux de Robert Castel sur la médecine aliéniste (Castel, 1977).

Cette période fut notamment marquée par l'affirmation d'une psychologie qui revendiquait son « utilité » pour le traitement de divers problèmes sociaux : sous l'égide d'Édouard Toulouse, c'était « l'ère des psychologues de terrain qui [commençaient] » (Ohayon, 1999, 25). Autour de questions telles que l'échec scolaire (Roca, 1992) ou la sélection professionnelle (Le Bianic, 2005), de nombreuses expérimentations virent le jour, qui servent alors de creuset à une nouvelle psychologie appliquée. Les idées centrales de ce mouvement étaient celles de l'hygiène mentale, de la prévention précoce et, par-là, de l'inscription communautaire de la psychiatrie. Emblématique de ce mouvement fut la création, le 1^{er} juin 1922, du Centre de prophylaxie mentale du département de la Seine, qui devint en 1926 l'Hôpital Henri-Rousselle. Il s'agissait alors du premier service ouvert pour psychopathes légers, dont l'état ne nécessitait pas de placement asilaire. Si le Centre perdit son autonomie en 1941 pour être rattaché à l'Hôpital Sainte-Anne, il avait, « pendant vingt ans, joué un rôle pionnier, aux sources de la psychiatrie de secteur et du mouvement désaliéniste qui se développera à la Libération » (Ohayon, 1999, 36). Il s'agissait donc un mouvement de pensée qui se voulait « moderniste », fondé sur l'idée d'un progrès qui, pour être libérateur, doit être fondé sur la science⁹⁶.

1.3. Georges Heuyer et l'enfance délinquante

Dans ce contexte, l'une des figures clefs de la psychiatrie appliquée à l'enfance est celle de Georges Heuyer. Né en 1884⁹⁷, Georges Heuyer fut reçu, en 1909, au concours de l'internat. Il soutint sa thèse en 1914, intitulée *Enfants anormaux et délinquants juvéniles*, qui lui valut un prix de l'Académie de médecine (Lefaucheur, 1995, 314). Figure de proue dans la constitution d'une discipline spécifique, la neuropsychiatrie infantile, Georges Heuyer s'investit, tout au long de sa carrière, pour le dépistage précoce de l'anormalité psychique chez les enfants. Fidèle à une conception de la maladie mentale qui fait de celle-ci une maladie organique et non une aliénation de l'âme, Georges Heuyer insistait sur les anomalies constitutionnelles des enfants « anormaux ». Il reprit alors à son compte la théorie de la dégénérescence, initiée par Bénédicte Augustin Moral et revisitée par Valentin Magnan. Il s'inscrivait, en cela, dans les débats criminologiques français, sur lesquels il nous faut revenir.

⁹⁶ Comme le souligne fort pertinemment Annick Ohayon, « dans les années trente, les aptitudes et l'eugénisme sont des notions progressistes, leviers d'un nouvel humanisme, même si l'idéal biocratique, cher à Édouard Toulouse, peut rétrospectivement nous faire frissonner ».

⁹⁷ Pour un regard sur le parcours singulier de Georges Heuyer, depuis son enfance jusqu'à ses théories psychiatriques sur l'enfance, voir (Lefaucheur, 1995).

La réception française de la criminologie lombrosienne, et l'influence de la théorie de la dégénérescence

Il est relativement commun, à propos de l'histoire de la criminologie, d'opposer les théories biologisantes développées par Cesare Lombroso qui, faisant office de référence à la fin du 19^e siècle, se fondaient sur l'atavisme du « criminel-né », à une école française qui, sous l'impulsion du médecin lyonnais Alexandre Lacassagne, aurait mis en avant l'influence primordiale des facteurs sociaux dans la structuration de la personnalité criminelle⁹⁸. En réalité, non seulement Lombroso intégrait, dès la deuxième édition de son *Uomo Delinquente*, en 1878, l'influence des facteurs sociaux dans le développement de la criminalité – « il aborda les influences néfastes de la pauvreté, de l'alcool, de l'émigration, des prisons sans cellules, etc. » (Renneville, 1995, 110) – mais, de plus, il paraît abusif d'opposer sans mesure au déterminisme positiviste de Lombroso la supposée « théorie sociologique » proposée par Lacassagne⁹⁹. Ce dernier, en effet, ne contestait pas l'influence de certaines hérédités défectueuses. Il estimait cependant que le « milieu social » modifiait les dispositions organiques et en particulier l'organisation cérébrale, essentielle selon lui pour comprendre le phénomène criminel (*Ibid.*, 113). Marc Renneville souligne ainsi que « ce qui était une cause chez Lombroso devient une conséquence chez Lacassagne... Nous touchons ici le cœur du néo-lamarckisme de l'école française » (*Ibid.*, 113).

À distance d'une réflexion sur les caractères ataviques de la race, développée par les criminologues italiens à la suite de Lombroso, de nombreux médecins français insistaient sur l'hérédité individuelle, sujette aux influences du milieu (*Ibid.*, 125). Bien qu'Alexandre Lacassagne ne soit fondé que dans des travaux tardifs sur la théorie de la dégénérescence, c'est essentiellement par celle-ci que s'organisa la réaction française aux théories lombrosiennes. À partir, notamment, des travaux du médecin français Charles Féré, emboitant le pas aux conceptions anthropologiques de Léonce Manouvrier, allait s'ouvrir, pour les médecins, « une voie royale à la critique de l'approche lombrosienne. Au crime conçu comme un lointain héritage phylogénétique, ils allaient opposer le crime comme acquisition ontogénétique morbide » (*Ibid.*, 127).

Nous le comprenons ainsi, les médecins tenants du « milieu social », voire du « déterminisme social », n'abandonnaient pas pour autant la centralité des thèses biologiques. En cela, ils s'opposaient au « déterminisme sociologique » à partir duquel

⁹⁸ Nous retrouvons une telle lecture, en particulier, dans les travaux historiques de Pierre Darmon sur la médicalisation du crime au tournant du 20^e siècle (Darmon, 1989).

⁹⁹ Là est le sens de la lecture, par Marc Renneville, de la réception française des travaux criminologiques de Cesare Lombroso (1995).

Émile Durkheim, mais surtout Célestin Bouglé, allaient refuser *a priori* tout compromis avec les sciences biologiques¹⁰⁰. En 1908, lors d'un congrès à Bruxelles, Valentin Magnan se fit le fidèle défenseur de la théorie de la dégénérescence appliquée aux criminels. Au côté des « aliénés délinquants », Magnan s'attardait sur le cas des obsessionnels morbides. Phénomène « normal », l'obsession « devenait morbide lorsqu'elle s'installait sur le terrain pathologique de la "déséquilibration", qui se rencontrait chez les dégénérés héréditaires » (*Ibid.*, 131). Dans cette conception, le crime n'était, selon les mots d'Emile Laurent, médecin proche de Lacassagne, acquis aux thèses de Magnan, « qu'un épiphénomène, un accident dans la vie des dégénérés, des fous, des épileptiques, de tous ceux en un mot sur qui pèsent les tares de la déchéance » (Laurent, 1908, 172; cité par Renneville, 1995, 131). C'est dans ce contexte intellectuel que s'inscrivaient les thèses défendues par Georges Heuyer.

Revenant sur son parcours, en 1964, Georges Heuyer soulignait sa dette à l'égard du travail d'Ernest Dupré, qui revisitait la théorie de la dégénérescence à l'occasion du congrès des neurologistes et aliénistes de langue française à Tunis, en 1912 (Heuyer, 1964). Dupré y introduisit la notion de « perversions instinctives » qui, se traduisant par un syndrome d'« inaffectivité », étaient considérées comme un trouble héréditaire, le plus souvent congénital. À l'occasion de ce congrès, Dupré insista sur les instincts humains fondamentaux¹⁰¹ : instinct de conservation, relatif à la vie de l'individu, instinct de reproduction, relatif à la vie de l'espèce, et instinct d'association, de sociabilité ou de sympathie, relatif à la vie en société. Ce dernier instinct était, pour Dupré, le plus vulnérable, et les anomalies (d'origine constitutionnelles) de son développement sont au fondement du symptôme de « perversion ». Critiquant cependant le fatalisme de la théorie lombrosienne du criminel-né, Dupré ouvrait la voie à une possible correction des enfants délinquants, affirmant que la « tendance à l'acte n'implique pas la fatalité de l'action ».

Repris dans sa thèse, ces éléments permirent à Georges Heuyer de mettre en question la « notion métaphysique et arbitraire de la responsabilité » (Heuyer, 1914, 312). Il préconisait ainsi une individualisation des mesures judiciaires prises à l'encontre de l'enfant délinquant, fondée sur le diagnostic psychiatrique posé sur lui. Dans ce cadre, Georges Heuyer se positionnait de manière critique face aux conceptions psychopédagogiques importées par Alfred Binet et Théodore Simon dans le champ du dépistage des enfants anormaux de l'école. S'il reconnaissait que les mesures de l'intelligence proposées par ces derniers représentaient un « grand progrès »

¹⁰⁰ Nous devons cette opposition entre « déterminisme social » et « déterminisme sociologique » aux travaux de Marc Renneville (1995, 123).

¹⁰¹ Nous reprenons ces éléments à (Lefaucheur, 1995, 316-17).

(Lefaucheur, 1995, 322), il se rangeait du côté des médico-pédagogues, successeurs de Bourneville, en particulier Jacques Roubinovitch et Georges Paul-Boncourt. Si Georges Heuyer développait une dimension sociologique de l'anormalité, celle-ci ne concernait pas tant son étiologie que son symptôme, l'inadaptation sociale. L'étiologie, elle, était constitutionnelle. Cette division des causes et du symptôme permit à Georges Heuyer d'asseoir la certitude qui le guidera dans sa volonté d'unifier le champ de l'anormalité juvénile : « il est impossible de séparer théoriquement et pratiquement écoliers anormaux et délinquants juvéniles » : « ceux-ci se recrutent parmi ceux-là » (Heuyer, 1914, 315). Ces deux catégories présentaient en effet, selon Georges Heuyer, les mêmes troubles, et leurs parents développaient les mêmes pathologies mentales. Légitimé dans sa quête « observationnelle » des enfants délinquants par la loi du 22 juillet 1912, qui donnait au juge la possibilité de demander un examen médical des mineurs délinquants, Georges Heuyer mit en place, en 1923, une consultation de neuropsychiatrie infantile au sein du Patronage de l'enfance, créé par le juge Henri Rollet. En 1925, cette consultation se transforma en clinique annexe de neuropsychiatrie infantile, terreau, dans le champ du traitement de l'enfance délinquante, d'une « ère de l'observation » qui se systématisa à la Libération (Bantigny, 2004).

2/ Conflits cognitifs et conflits ministériels (1914-1950). Vers une spécificité de la « délinquance juvénile » ?

Pour comprendre, dans leur profondeur socio-historique, les débats savants qui ont entouré le problème de l'enfance dite « anormale », il nous faut replacer ces débats dans la matière institutionnelle au sein de laquelle ils se sont cristallisés, voire consolidés. Cette question de l'enfance anormale était de fait, dans la première moitié du 20^e siècle, l'enjeu d'un conflit de juridiction au travers duquel les savoirs sur l'enfance se nouaient et se dénouaient à la jonction de trois ministères : le ministère de l'Instruction publique, devenu en 1932 ministère de l'Éducation nationale ; le ministère de la Santé, créé en 1920 par le rapprochement de trois compétences : l'Hygiène et l'Assistance publique, détachées du ministère de l'Intérieur, ainsi que la Prévoyance sociale, détachée du ministère du Travail ; le ministère de la Justice, qui intégrait, en 1911, l'administration pénitentiaire, alors détachée du ministère de l'Intérieur, et grande sœur de l'Éducation surveillée, créée en 1927. La répartition des compétences, en matière de traitement de l'enfance anormale, était alors débattue entre ces trois ministères, et se posait une question essentielle : qui serait le plus à même de coordonner le secteur unifié du dépistage et de la prise en charge des enfants « anormaux » ?

Suivant le fil de cette question, nous commencerons par présenter les tentatives malheureuses de coordination du secteur, de la part de L'Éducation nationale (2.1.). Nous décrirons ensuite la consécration institutionnelle, durant la période de Vichy, des conceptions unifiantes de « l'enfance inadaptée » développées par différents psychiatres du ministère de la Santé (2.2.). Enfin, nous travaillerons autour de l'annexion, à la Libération, du traitement de l'enfance délinquante par le ministère de la Justice. Nous interrogerons en particulier la manière dont cette annexion fut légitimée par l'émergence de différents savoirs, principalement issus des préceptes de la psychologie clinique lagachienne, qui permettait de justifier la différenciation d'un problème – dès lors spécifié – de « l'enfance délinquante ».

2.1. L'Éducation nationale ou les tentatives échouées de coordination

Le premier ministère à convoiter telle prééminence dans le traitement de l'enfance anormale fut le ministère de l'Instruction publique, rebaptisé en 1932, non sans importance pour notre histoire, ministère de l'Éducation nationale. À la suite du vote de la loi du 15 avril 1909 instituant le principe d'un enseignement spécial pour les enfants dits « anormaux », les feux paraissaient au vert pour une extension des prérogatives de ce ministère. La loi fut pourtant très mal appliquée : « On ne compte, en 1936, qu'une quarantaine de classes de perfectionnement, dans quelques grandes villes comme Paris, Marseille, Nice, et aucune commission médico-pédagogique prévue par la loi » (Chauvière, 1998, 47). À ce constat, plusieurs raisons peuvent être avancées. En premier lieu, le caractère facultatif de la création de ces enseignements spéciaux, laissée à l'initiative des inspecteurs d'académie, incitait peu à la mobilisation générale (Roca, 1992, 30). En second lieu, peu d'instituteurs se présentaient à la préparation du CAEA : les stages de préparation n'étaient pas rémunérés, et seules quelques villes disposaient de classes et d'écoles pour les effectuer (*Ibid.*, 34). Enfin, et peut-être même surtout, l'éducation de l'enfance anormale n'était pas la priorité de l'Instruction publique. Dans les années 1920-1935, c'est au contraire « la question de "l'école unique" » qui occupait « le devant de la scène politique en ce qui concerne les problèmes scolaires et la restructuration du système scolaire » (*Ibid.*, 42).

En 1936 et 1937, sous le Front Populaire, deux projets de coordination de l'ensemble du champ de l'enfance anormale (dite alors « enfance déficiente ») virent le jour, sous la tutelle de l'Éducation nationale. Ils avaient pour originalité d'associer médecins, juristes, instituteurs, administrateurs de l'Éducation nationale, du ministère de la Justice et de celui de la Santé. Ces projets ont participé à la consolidation de l'enseignement spécial et de son personnel. Entre 1937 et 1939, 236 instituteurs spécialisés furent formés, tandis qu'ils n'étaient que 164 à avoir obtenu le

CAEA entre 1910 et 1936 (Roca, 1992, 78). Ces projets échouèrent en revanche dans leur principale mission, celle de la coordination du champ de l'enfance anormale. David Niget souligne ainsi qu'à l'Éducation nationale, « la culture bureaucratique [résistait] à ces modalités interministérielles, et la collaboration avec le privé, dans le cadre d'une politique intégrée, [restait] encore extrêmement empreinte de méfiance » (Niget, 2009, 108). Dès la mise en place du gouvernement de Vichy, les options changèrent. Tandis que la coordination du secteur de l'enfance anormale (dite désormais « inadaptée ») était confiée au ministère de la Santé, les dispositifs de coordination n'intégrèrent quasiment pas d'instituteurs spécialisés. La haine vichyssoise de l'instituteur n'y était certainement pas étrangère, l'attachement des instituteurs au gouvernement du Front Populaire les rendant suspects aux yeux du nouveau régime (Muel-Dreyfus, 1980). Ils étaient de fait considérés comme « coupables “d'action déloyale et dangereuse”, c'est-à-dire de politisation de la jeunesse et d'opposition au régime » (Chauvière, 1980, 55). Ainsi, comme le souligne Michel Chauvière, « la question de l'enfance inadaptée [...] est historique et les solutions adoptées sont et restent contingentes. Qu'à ces dates l'Éducation nationale stagne et que la Santé, puis la justice des mineurs progressent est à considérer comme un effet du temps » (Chauvière, 1998, 51).

2.2. Quand la Santé prend le contrôle. La consécration institutionnelle de « l'enfance inadaptée ».

Hormis l'assistance publique et le contrôle sanitaire des établissements privés, le jeune ministère de la Santé n'eut que peu de prérogatives, dans le traitement de l'enfance anormale, jusqu'au début des années 1940 (Bourquin et Chauvière, 1998). Comme le souligne d'ailleurs Michel Chauvière, évoquant ces mineurs en errance que l'on nommait alors les « vagabonds », tandis qu'un décret du 31 octobre 1935 dépénalisait le vagabondage, « le ministère de la Santé, incapable de leur réserver des établissements spéciaux, les laisse enfermer comme avant avec les délinquants ou en liberté surveillée » (Chauvière, 1998, 45). C'est sous le gouvernement de Vichy, plus précisément après la nomination de Pierre Laval au poste de premier ministre, le 19 avril 1942, que le ministère de la Santé se vit octroyer le pouvoir de la coordination interministérielle (Chauvière, 1980, 55). Les clefs de la restructuration du champ de l'assistance à l'enfance furent données à un tandem constitué du docteur Grasset, ancien membre du Parti radical rallié à la cause de Pierre Laval, et du magistrat Jean Chazal, détaché du ministère de la Justice – ces deux hommes forts de la coordination naissante furent cependant assistés dans leur tâche par un major de l'Armée du Salut, Charles Péan, et une juriste sous-chef de bureau, Françoise Liévois. Comment expliquer ce choix du ministère de la Santé ? Tout en permettant d'éliminer les

enseignants, et de cette manière sans sacrifier à l'idéal familialiste de la Révolution nationale, ce choix permettait de « techniciser » l'action de l'État, pour valoriser cette France efficace et planifiée qu'appelait de ses vœux le régime de Vichy (Paxton, 1973).

Deux importantes décisions furent arrêtées par cette nouvelle équipe coordinatrice. En premier lieu, fut décidée la création d'associations régionales de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence (ARSEA), structures organisationnelles mi-privées et mi-publiques, dont la forme associative ne doit pas masquer le caractère profondément étatique : « Ce partenaire est directement contrôlé, on pourrait même dire phagocyté par l'administration, à la fois juge et partie [...] L'État assure son aide financière, par le système de prix de journée, contre un minimum de transparence et surtout d'incorporation, s'agissant aussi bien des orientations que des coûts engagés » (Chauvière, 1998, 46). Les ARSEA se virent confiées deux missions. D'une part, l'intégration et la modernisation de tout le système d'initiative privée, ainsi que des établissements publics. D'autre part, l'ouverture d'écoles de « cadres rééducateurs »¹⁰² (il en existait quatre à la fin de la guerre) et de centres d'observation et de triage auprès de chaque tribunal. En cela, la politique des ARSEA systématisait l'idée d'observation des mineurs délinquants, déjà contenue dans la loi du 12 juillet 1912, qui avait connu quelques réalisations pratiques, à la suite de la création par Georges Heuyer, en 1925, de la première clinique de neuropsychiatrie infantile (cf. *supra*).

La deuxième importante décision prise par cette équipe coordinatrice consista en la création, le 25 juillet 1943, d'un « Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral », dont Georges Heuyer devint le président. Sur un plan doctrinal, cette décision était déterminante. Consacrant institutionnellement la stratégie d'implantation de la neuropsychiatrie infantile (Renouard, 1982), elle unifiait toutes les formes de déviations sociales – dont la délinquance ou l'échec scolaire – sous le vocable généralisant de « l'inadaptation ». C'est ce qu'affirmèrent avec clarté les docteurs Jean Dechaume et Paul Girard, qui furent chargés, auprès de l'ARSEA de Lyon, d'une session pour l'information du personnel chargé d'éduquer les enfants difficiles : « L'enfance anormale est une, que l'enfant soit vu par le juge ou le médecin, l'instituteur ou l'assistante sociale ; le problème est le même, qu'il soit posé aux parents, aux magistrats, aux responsables d'une colonie de vacances, d'un patronage, d'un mouvement de jeunesse, aux orientateurs professionnels ou aux patrons. Chacun ne peut adopter sa solution particulière qui sera fragmentaire. Seule une politique d'ensemble permettra d'obtenir une organisation complète, équilibrée, ordonnée et tenant compte de tous les aspects du problème » (Dechaume et Girard, 1946, 239). L'une des premières missions du Conseil technique de l'enfance déficiente et en

¹⁰² Il s'agit bien, en réalité, des premières écoles d'éducateurs. Le terme de « cadre » a longtemps été utilisé en référence aux cadres de jeunesse, issus des mouvements de jeunesse et notamment du scoutisme, qui ont fourni, dès les années 1940, les effectifs des premières générations d'éducateurs spécialisés (Boussion, 2010). Le terme de rééducation était quant à lui en usage à l'époque, pour désigner le relèvement moral de la jeunesse.

danger moral fut notamment de définir une nomenclature de l'enfance inadaptée. Celle-ci fut finalement rédigée par Daniel Lagache, qui siégeait au Conseil. Georges Heuyer, visiblement satisfait, la qualifia de « monument de précision ». Elle mettait pourtant en question l'extension du champ de la « maladie », ouvrant l'espace à une rééducation partiellement détachée des nécessités du « soin ». La nomenclature, présentée le 11 janvier 1944 et publiée en 1946 dans la revue *Sauvegarde*, commençait par réaffirmer le critérium social dans le repérage d'une inadaptation : « Est inadapté un enfant, un adolescent ou plus généralement un jeune de moins de vingt-et-un ans que l'insuffisance de ses aptitudes ou le défaut de son caractère mettent en conflit prolongé avec la réalité et les exigences de l'entourage conforme à l'âge et au milieu social du jeune ». Puis la nomenclature définissait trois catégories de mineurs « selon la nature des troubles qui dominent le tableau clinique » : les malades, les déficients et les caractériels. Il était alors précisé que « dans l'ensemble les malades sont des sujets qu'il faut soigner, les déficients et les caractériels des sujets qu'il faut rééduquer ». Une nuance était cependant apportée, puisqu'il était souligné qu'« il est bien certain que le jeune malade peut relever tôt ou tard des mesures éducatives et que le déficient ou le caractériel peuvent bénéficier de traitements médicaux ou de la psychologie ».

Si cette nomenclature signait l'assise des médecins sur le champ de l'enfance anormale, seuls à mêmes de déterminer la nature du « mal » dont souffrait l'enfant ainsi « inadapté », une brèche était ouverte, dans l'univers de la neuropsychiatrie infantile, vers des traitements rééducatifs non médicaux. L'unité institutionnelle du champ de l'enfance inadaptée, contrôlée par le ministère de la Santé au travers des ARSEA, fut d'ailleurs mise en question à la Libération. Même si les ARSEA continuèrent de prospérer, le traitement de la délinquance juvénile, quant à lui, fut alors annexé au ministère de la Justice. Ce moment historique est essentiel pour comprendre la spécificité de la constitution d'une profession d'éducateur de l'Éducation surveillée.

2.3. Quand le ministère de la Justice s'approprie le traitement de la délinquance juvénile.

Au détriment des avancées unifiantes de la neuropsychiatrie infantile, les ordonnances de 1945 réaffirmèrent ce refus de séparer le traitement des mineurs délinquants et l'application de la loi pénale¹⁰³. Michel Chauvière voit au moins deux raisons à cela. D'une part, la volonté du corps judiciaire de réaffirmer son indépendance, « œuvre de libération nationale » (Chauvière, 1980, 163). D'autre part, « la logique d'un demi-siècle "d'action sociale" de la magistrature » (*Ibid.*, 163),

¹⁰³ Nous renvoyons à notre chapitre 1 pour une lecture des spécificités juridiques de l'ordonnance du 2 février 1945.

qui avait abouti à la réforme des institutions pénitentiaires d'enfermement des mineurs délinquants.

De l'enfermement correctionnel à sa critique. La genèse pénitentiaire de l'Éducation surveillée

Dès le début du 19^e siècle, les mineurs placés sous main de justice – au titre du droit civil comme au titre du droit pénal – étaient redevables d'un régime correctionnel fondé sur leur enfermement et leur éloignement. Faute d'institutions susceptibles d'accueillir les mineurs, ces derniers étaient cependant majoritairement renvoyés, jusque la fin des années 1830, vers les institutions pénitentiaires classiques. Sous l'influence des débats croissants réunissant juristes, parlementaires et philanthropes autour de l'enfance alors dite « malheureuse », plusieurs établissements d'enfermement pour mineurs virent le jour. C'est notamment le cas de la colonie de Mettray, ouverte en 1839 par un magistrat proche d'Alexis de Tocqueville, Pierre-Auguste Demetz. Fondée sur le principe d'une rééducation par le travail agricole, cette colonie privée préfigura les options qui seraient plus tard retenues pour réformer le système correctionnel destiné aux mineurs. Plusieurs colonies privées ouvrirent ainsi leurs portes dans les années 1840, « cherchant à reproduire l'organisation familiale, religieuse, disciplinaire de la colonie tourangelle » (Pierre, 1996, 90). L'État emboîta le pas aux initiatives privées, en ouvrant ses propres colonies agricoles, annexées à certaines de ses maisons centrales. Au tournant des années 1840, la création d'établissements d'enfermement des mineurs se multiplia, avant que la loi du 5 août 1850 ne vînt en fixer les modalités de fonctionnement. Tout en rappelant la nécessité d'un enfermement des mineurs distinct de celui des adultes, deux points principaux ressortirent de cette loi : la primauté accordée aux établissements privés, financés au prix de journée, l'État ne devant intervenir que dans un second temps, pour combler les éventuels manques ; la prédominance du recours à des colonies agricoles, « dans un mouvement de réforme de la prison par la terre qui commence en France peu avant 1840 » (*Ibid.*, 99). Porteuse de l'idéal rééducatif d'alors, tout en assurant la neutralisation des mineurs susceptibles de troubler l'ordre public, cette solution agricole connut un grand succès, et les effectifs des colonies agricoles ne cessèrent d'augmenter jusque la fin des années 1850 (Gaillac, 1971).

Pourtant, dès le milieu du 19^e siècle, cette gestion privée commençait à être critiquée au sein de l'Administration pénitentiaire, certains fonctionnaires y voyant un détournement de leurs compétences propres. Ces critiques s'exacerbèrent à la fin des

années 1870. Dès lors, les accusations à l'encontre de la mauvaise gestion privée se multiplièrent, de même que la dénonciation à l'encontre des mauvais traitements subis par les mineurs. Tandis qu'existaient 56 colonies privées en 1880, elles n'étaient plus que 20 en 1895, 15 en 1908 et 8 en 1912. Dans le même temps, le nombre de colonies publiques augmentait, passant de 4 en 1880 à 12 en 1912. Comme le souligne cependant Eric Pierre, cette victoire de l'administration est une victoire à la Pyrrhus. Se manifestait en effet « un mouvement de contagion des critiques, qui englobent désormais aussi bien les établissements publics que ceux relevant du privé. C'est tout le secteur de l'éducation correctionnelle qui se trouve alors dévalorisé » (Pierre, 2003, 52). Tandis que divers mouvements de philanthropes commençaient à critiquer le fonctionnement des colonies et l'absence d'un personnel spécialisé dans l'éducation des enfants, apparaissaient des alternatives à leur enfermement correctionnel. Dans le même temps qu'elle mettait en question le principe de la correction paternelle, la loi du 19 avril 1898 offrait l'opportunité aux magistrats de confier des mineurs délinquants à des institutions non pénitentiaires. D'un débat interne à l'administration pénitentiaire, l'éducation des mineurs délinquants devint alors un problème plus général relevant d'une réforme judiciaire.

Dans les années 1920, les critiques à l'encontre des colonies pénitentiaires quittèrent le rang serré des spécialistes des questions pénitentiaires ou judiciaires, pour s'étendre à l'opinion publique. En particulier, en 1924, débuta une campagne de presse animée par Louis Roubaud, journaliste au *Quotidien de Paris*. À la suite d'une enquête menée dans plusieurs colonies publiques, il publia un ouvrage, *Les enfants de Caïn*, qui sonnait comme une critique acerbe du fonctionnement des colonies et de l'absence de spécialisation du personnel qui en assurait le fonctionnement quotidien : « Tous ces fonctionnaires – et les mieux intentionnés – sont impuissants devant un système entièrement faux. Les enfants sont directement confiés à des surveillants à peu près illettrés. Toute la connaissance professionnelle de ces gardiens est de savoir fermer une porte ou “passer à tabac” les mauvaises têtes » (Roubaud, 1925, 210-211). La nécessité d'un personnel spécialisé fut affirmé par un rapport de l'Inspection générale des services, daté de 1926 – le rapport Breton (Bourquin, 2007a, 26-27). Si en pratique, rien ne fut modifié, ce rapport déboucha sur un changement de dénomination des établissements, qui devinrent, par un décret du 31 décembre 1927, les maisons d'Éducation surveillée. Le même décret créait un service de l'Éducation surveillée interne à l'Administration pénitentiaire. À l'été 1934, éclata une révolte des jeunes détenus de la colonie publique de Belle-Ile-en-Mer. La violente répression qui en suivit fut fortement relayée par la presse, et notamment par Alexis Danan, journaliste à *France-Soir*, homme central du « scandale des bagnes d'enfants », qui

alerta l'opinion publique de 1934 à 1937. Une série de lois chercha, sous le Front Populaire, à déterminer les conditions de formation et de recrutement d'un nouveau personnel de l'Éducation surveillée. Si les choses, en réalité, évoluèrent peu, un mouvement de « réforme » se mit en branle, qui selon certains auteurs préfigurerait les options qui seraient prises au sortir de la guerre¹⁰⁴.

Pourtant, entre l'ordonnance du 2 février 1945 stipulant les contours juridiques du traitement pénal des mineurs délinquants et le décret du 1^{er} septembre 1945 faisant de l'Éducation surveillée une division autonome du ministère de la Justice, désormais indépendante de l'administration pénitentiaire, plusieurs mois s'écoulèrent, qui disent bien les enjeux et les tensions que sous-tendait cette rupture dans l'espace unifié de l'enfance inadaptée. Ainsi entre temps, des élus socialistes, tels André Philip et Édouard Depreux, suivis en cela par Pierre-Henri Teitgen, le ministre de la Justice, souhaitaient que l'Éducation surveillée soit annexée au ministère de la Santé. Finalement, le directeur de l'Éducation surveillée, Jean-Louis Costa, réussit à convaincre le ministère de la Justice de maintenir l'Éducation surveillée dans son propre ministère, mettant même sa démission en jeu (Bourquin, 2004). S'il souhaitait que sa direction collabore étroitement avec les ministères de la Santé et de l'Éducation nationale, il insistait sur « l'urgence » d'une protection de la société contre une délinquance qui ne cesserait de croître¹⁰⁵ : « En attendant le jour où pourra être ainsi résolu le problème unique de l'enfance délinquante, déficiente ou en danger moral, une tâche urgente sollicite le ministère de la Justice. C'est la lutte contre la criminalité juvénile qui, malgré la fin de la guerre, continue de croître d'une façon alarmante » (Costa, 1946, 3-4). Comment cette fracture dans l'espace institutionnel de l'enfance inadaptée, assumée par Jean-Louis Costa et ses principaux alliés au ministère de la Justice¹⁰⁶, pouvait-elle être justifiée d'un point de vue doctrinal ? Comment faire de l'enfance délinquante l'une des facettes, parmi d'autres, de l'enfance inadaptée, tout en revendiquant sa singularité, légitimant par ricochet son maintien sous tutelle judiciaire ?

2.3.1. Rééducation et orientation professionnelle

Au sortir de la guerre, suivant en cela la classification proposée en 1944 par Daniel Lagache, les magistrats de l'Éducation surveillée, soucieux d'asseoir le monopole de leur tutelle sur le

¹⁰⁴ Cette lecture interne au ministère de la Justice est notamment proposée par l'historien Jacques Bourquin dans ses travaux sur « les traces des premiers éducateurs de l'Éducation surveillée (Bourquin, 2007a).

¹⁰⁵ Cette croissance de la délinquance juvénile à la Libération est en réalité contredite par les faits (Chauvière, 1980, 162-163).

¹⁰⁶ Ces alliés sont notamment les deux magistrats Pierre Ceccaldi, sous-directeur de l'Éducation surveillée pendant Vichy, et Paul Lutz, inspecteur à l'Éducation surveillée.

traitement des mineurs délinquants, firent des professionnels de l'Éducation surveillée des spécialistes de la « rééducation », terme certes déjà utilisé, durant la guerre, par le Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral, mais dont personne n'était alors capable, faute de définition, « de maîtriser les conditions pratiques et institutionnelles » (Chauvière, 1980, 100). Pour les magistrats de l'Éducation surveillée, le terme devint au contraire le garde-fou du monopole juridictionnel de leur institution, « projet global » destiné au traitement des mineurs délinquants : « [Selon Jean-Louis Costa], “le traitement d'un mineur délinquant n'est autre que sa rééducation au sens le plus large”, c'est-à-dire que la rééducation est le traitement lui-même ; elle se confond avec lui, tout comme la pensée de la rééducation est la rééducation elle-même ; elle se définit elle-même et devient une catégorie en soi ; elle est à la fois le moyen et la fin. La rééducation se veut un projet global » (Jurmand, 2000, 186). Telle « rééducation » prit essentiellement la forme, dès 1945, d'un projet de « formation professionnelle » destiné au reclassement social des mineurs délinquants. Cette formation était assurée au sein d'internats que l'on nommait alors les institutions publiques d'éducation surveillée (IPES), accueillant jusque 200 jeunes et destinés à devenir, selon les termes du rapport annuel de l'Éducation surveillée de 1947, de « véritables écoles professionnelles » (DES, 1947, 35)¹⁰⁷. L'affectation des mineurs au sein de ces institutions – leur « triage », destiné à évincer « les débiles ou grands psychopathes » (DES, 1951, 28) – devait répondre à une fine observation des mineurs : « La nouvelle procédure d'affectation, entrée en vigueur le 1^{er} novembre 1950, ordonne que, dans les demandes de places adressées à la direction, figure au dossier une notice de placement “résumant en quatre pages, la personnalité physique, intellectuelle et caractérielle du mineur, ses aptitudes professionnelles, sa situation judiciaire et son histoire familiale » (Jurmand, 2004, 127).

Dès le milieu des années 1930, tandis que la critique de l'enfermement des mineurs dans les colonies pénitentiaires battait son plein (cf. *infra*), l'une des voies envisagées pour leur réforme fut d'insister sur les nécessités de l'apprentissage et de la formation professionnelle des mineurs (Bourquin, 2007b, 285). C'est dans ce contexte qu'en 1936, sous l'impulsion de Marc Rucart, garde des Sceaux du Front Populaire, l'Administration pénitentiaire se tourne vers la direction de l'enseignement technique du ministère du Travail pour procéder à une inspection des nouvelles maisons d'éducation surveillée. L'inspecteur général Roumajon, visitant la colonie de Saint-Maurice en 1936, puis celle d'Aniane en 1937, préconisa un renforcement de la formation professionnelle et une spécialisation du personnel d'encadrement, ainsi que la nécessité de procéder à une véritable orientation professionnelle des mineurs placés : « Les pupilles sont répartis dans les services suivant les besoins et non en fonction de leur aptitude », regrettait-il, ajoutant qu'en l'état, le placement en maison d'éducation surveillée n'était rien d'autre qu'un « stage pénalisateur exigé par une fatalité inéluctable et sans aucune utilité » (cité par Bourquin,

¹⁰⁷ Nous utilisons l'acronyme « DES » pour signifier citer la direction de l'Éducation surveillée.

2007a, 33). Si dès avril 1938, une réforme était engagée à Saint-Maurice, ces nouvelles méthodes de rééducation par la formation professionnelle ne furent appliquées à l'ensemble des institutions rééducatives qu'après la guerre, donnant forme au projet des nouvelles institutions publiques de l'Éducation surveillée.

2.3.2. Les nécessités de l'observation

En s'inscrivant dans cette voie, le ministère de la Justice se raccrochait au wagon de la construction progressive, dès la première moitié du 20^e siècle, d'une nouvelle psychologie appliquée au travail : « Le visage actuel de la psychologie française nous fait parfois oublier que ce n'est pas d'abord dans le champ de la santé et de la pathologie, mais celui de l'orientation professionnelle et du travail qu'ont été réalisées les premières applications “professionnelles” de la psychologie (Le Bianic, 2005, 152). Dès le début du 20^e siècle, sous l'impulsion d'Édouard Toulouse, Armand Imbert, Henri Laugier ou encore Jean-Maurice Lahy, se développa en France une nouvelle science psychophysologique du travail¹⁰⁸. À distance des préoccupations productivistes de Frederick W. Taylor et de la psychologie industrielle étasunienne, cette science du travail, qui donnerait naissance à la psychologie du travail, était « marquée par le sceau d'un idéalisme républicain : la psychologie scientifique [permettrait] d'orienter chacun vers la place qui [correspondrait] à ses aptitudes et à ses capacités, assurant ainsi une meilleure valorisation des individus et une meilleure utilisation des forces sociales » (*Ibid.*, 140). L'institutionnalisation universitaire de la psychophysologie, à partir des années 1920, renferma la discipline sur un nouveau savoir, plus codifié : la psychotechnique et la méthode des tests. Perdant peu à peu de vue leur éclectisme théorique initial et le soubassement politico-philosophique de leur démarche, c'est vers l'orientation professionnelle, « cherchant à convaincre la direction de l'enseignement technique [ministère du Travail] des avantages d'une orientation rationnelle des enfants avant leur entrée en apprentissage » (*Ibid.*, 157), que les promoteurs de la psychologie appliquée au travail consolidèrent les assises de leur discipline. C'est notamment sous l'impulsion d'Henri Laugier et de ses contacts dans le champ politique, que fut dès lors créé, en 1928, l'institut national d'orientation professionnelle (INOP), principal foyer de formation des premiers psychologues du travail, alors appelés les « orienteurs ». En 1940, l'INOP fut finalement rattaché au conservatoire national des arts et métiers (CNAM), au sein duquel avait été créée, en 1928, une chaire de « physiologie du travail et orientation professionnelle », confiée à Henri Laugier (*Ibid.*, 163).

¹⁰⁸ Pour un regard exhaustif sur l'histoire de cette science du travail, nous renvoyons aux travaux de François Vatin et de Marcel Turbiaux (1999).

À l'Éducation surveillée, deux personnages clés sont directement issus de cette histoire. Il s'agit de Paul-René Bize et de Guy Sinoir dont les parcours respectifs témoignent de l'importance de la question de l'orientation professionnelle dans l'histoire du traitement des mineurs délinquants.

2.3.3. Paul-René Bize, un symbole des transformations de l'institution

Paul-René Bize, le premier des deux, devint, entre 1936 et 1939, médecin des usines Citroën. Né en 1901, neurologue de formation, il s'appliqua notamment « à l'étude des “mesures anthropométriques dans la technique même de l'examen d'embauche, notamment en matière d'appréciation de la robustesse”, pour les emplois comportant des travaux pénibles » (Jurmand, 2004, 129). Il devint ensuite, de 1941 à 1943, chargé de mission d'inspection générale technique de l'orientation professionnelle à la direction de l'enseignement technique, avant d'occuper un poste de médecin-inspecteur du travail entre 1944 et 1945. Après la guerre, il entra au CNAM comme chargé de cours, avant d'y exercer, de 1948 à 1970, des fonctions de professeur, sur une chaire de « sélection et orientation professionnelle », transformée en 1964 en chaire de « psychologie du travail » (Le Bianic, 2005, 584). Il devint par ailleurs, en 1950, membre du comité directeur de l'INOP¹⁰⁹. En novembre 1946, Paul-René Bize fut nommé médecin-conseil de la direction de l'Éducation surveillée, finalement affecté, de novembre 1952 à décembre 1972 au centre d'observation de Savigny-sur-Orge. Il eut le souci de cultiver, auprès des professionnels de l'Éducation surveillée, une qualité d'observation qu'il concevait à la rencontre de dispositions organiques et d'un apprentissage spécifique destiné à développer un véritable « esprit d'observation » (Bize, 1948).

Cet esprit d'observation, pour Paul-René Bize, était associé à la volonté de faire de l'observation une méthode rigoureuse, éclairée par la médecine et la psychologie scientifique (Bize, 1948b, 25). Ces exigences séduisirent la nouvelle direction de l'Éducation surveillée, décidée à faire de la catégorisation clinique des mineurs l'un des fondements de son projet de rééducation. Paul-René Bize était notamment adepte de biotypologie, science construite dès le début des années 1920 par le médecin italien Nicola Pende, avant d'être importée en France, à la fin de la décennie, par Henri Laugier. Promue comme « une science de synthèse de tous les phénomènes de la vie de l'individu perçu en tant que “complexe biologique”, par une méthode de corrélation entre ses éléments morphologiques, physiologiques et psychologiques » (Jurmand, 2004, 133), la biotypologie avait conquis les premiers psychologues du travail. Parmi les membres

¹⁰⁹ Nous devons ces quelques éléments biographiques aux travaux de Jean-Pierre Jurmand (2004, 129-130) et de Thomas Le Bianic (2005, 584). S'intéressant à l'essor, en France, de la psychologie du travail, ce dernier range Paul-René Bize dans la deuxième génération des promoteurs de cette discipline.

fondateurs de la Société de biotypologie, créé en 1932, nous retrouvons ainsi Charles Achard, secrétaire général de l'académie de médecine, ainsi qu'Henri Laugier, Jean-Maurice Lahy, Henri Piéron, Edouard Toulouse ou encore Henri Wallon. S'inscrivant dans ce contexte, Paul-René Bize se fit notamment le promoteur d'une approche somato-psychique centrée autour des relations entre les caractéristiques morphologiques, les traits caractérologiques et les structures psychiques et mentales de l'individu¹¹⁰. Ainsi, selon lui, les aptitudes individuelles renvoyaient à des structures profondes « répondant à des dispositions innées, relevant du biotype atavique ou génotype » (Bize, 1946, 50).

En se faisant le passeur discret de ses conceptions théoriques, dont il reconnaissait qu'elles ne sauraient être que des « hypothèses » et non des vérités établies (Jurmand, 2004, 136), Paul-René Bize tenta essentiellement d'asseoir l'autorité de la médecine et des médecins dans le traitement des mineurs délinquants. L'évolution de sa pensée fut cependant, dès les années 1950, le symbole de la progressive fragilisation des catégories médicales appliquées aux phénomènes délictuels : « Avec Bize, nous ne sommes plus dans le renouvellement d'un genre, mais au crépuscule de sa justification méthodologique » (*Ibid.*, 135). Dès le milieu des années 1950, Paul-René Bize accordait ainsi une place croissante, dans l'étude de la personnalité des délinquants, aux « mobiles profonds » inspirés par des facteurs psychanalytiques. Telle adaptation de sa pensée apparaissait notamment dans le rapport sur le récidivisme des mineurs, qu'il cosigna avec Henri Michard à l'occasion du III^e congrès international de criminologie, tenu à Londres en 1955. Ce rapport était fondé sur une enquête qu'avait dirigée Paul-René Bize, comparant, à partir de 200 dossiers de mineurs, une population de récidivistes et une population de primo-délinquants. Dans le chapitre consacré aux « antécédents personnels » et au « terrain somato-psychique du mineur », l'importante place accordée aux « troubles caractériels de l'affectivité », au détriment de différences anthropométriques peu significatives¹¹¹, témoignait des évolutions d'une institution qui se détournait progressivement du déterminisme médicalisant dans lequel elle s'était parfois laissée enfermer : « La norme pour évaluer cette population [les récidivistes] n'est plus la recherche d'une anormalité, d'une anomalie ou d'un déficit fonctionnel, qu'il soit physiologique, psychologique, intellectuel ou mental, constitutionnel de la personne, mais la prise en compte des facteurs de l'environnement familial susceptibles d'être traumatiques ou conflictogènes : "Tout se

¹¹⁰ L'importance accordée aux données caractérologiques, non seulement chez Paul-René Bize mais plus généralement dans tout le secteur de la neuropsychiatrie infantile, nous permet de souligner l'influence, pour le traitement des mineurs délinquants au tournant des années 1940, de René Le Senne et de son *Traité de caractérologie* (2001 [1945]). L'importance de Le Senne est d'autant plus forte que, comme nous le verrons *infra*, il fut l'un des intervenants à l'occasion des sessions de formation destinées aux premiers éducateurs de l'Éducation surveillée, en 1947.

¹¹¹ Dans le protocole de l'enquête, chacun des 200 mineurs fut soumis à des mesures anthropométriques pendant 3 heures. L'enquête morphologique a porté sur 204 stigmates, « chaque partie du corps comportant un certain nombre de signes (20 pour le crâne, 9 pour le nez, 17 pour les yeux, 7 pour les sourcils, 27 pour les oreilles !...) » (Jurmand, 2004, 150).

passé comme si les récidivistes étaient intellectuellement, neurologiquement et somatiquement plus normaux que les primaires ; c'est leur affectivité qui est surtout atteinte." Grande leçon pour le directeur de l'Éducation surveillée, Jacques Siméon, qui succéda à Jean-Louis Costa, et qui conclut ainsi son introduction : "Une place prépondérante doit être reconnue aux facteurs sociaux, et plus particulièrement familiaux, en raison de leur action sur l'affectivité. Il y a là une indication capitale pour la prévention et pour la pédagogie rééducative." » (*Ibid.*, 149).

2.3.4. Guy Sinoir, ou la consécration de la psychologie

Le deuxième personnage important pour l'Éducation surveillée, issu de cette histoire de la psychologie du travail, fut Guy Sinoir. Recruté en 1945 au centre d'observation de Savigny, avant de se voir affecté, dès 1946, au poste de psychologue-conseil à la direction de l'Éducation surveillée, Guy Sinoir était jusqu'alors conseiller d'un centre d'orientation professionnelle, formé à l'INOP et auteur d'un important ouvrage sur l'orientation professionnelle (1943), paru au sein de la collection « Que sais-je ? » des presses universitaires de France (PUF) et plusieurs fois réédité jusqu'au début des années 1950. Attentif à l'orientation professionnelle des mineurs délinquants, Guy Sinoir n'en faisait cependant qu'un point de passage d'une méthode qu'il voulait globale de l'observation des mineurs délinquants. Œuvrant pour l'autonomie technique et doctrinale d'une psychologie scientifique qu'il souhaitait voir émancipée de la tutelle psychiatrique et médicale dans laquelle elle était enfermée, Guy Sinoir fut l'un des principaux passeurs, à l'Éducation surveillée, des préceptes de la défense sociale nouvelle, souhaitant appréhender « l'homme et son acte » dans le cadre d'une psychologie dynamique dégagée d'un strict déterminisme médical¹¹².

Dans un texte publié en 1946, Guy Sinoir se donnait pour objectif de réfléchir au traitement judiciaire des mineurs délinquants entre leur arrestation et le prononcé du jugement : « Au lieu que le juge ait en sa présence, d'une part un délit, de l'autre un quelconque enfant inconnu, il pourrait être fixé sur ce qui, derrière le délit, se cache dans le délinquant » (Sinoir, 1946, 36). Opérant une critique de la détention provisoire, perçue comme simple gardiennage en vue de satisfaire les garanties de présentation du délinquant devant le juge, Guy Sinoir préconisait au contraire la création de centres d'observation au sein desquels les mineurs se verraient proposer diverses activités, sous le regard de professionnels dont l'objectif serait de les « observer ». La fonction manifeste de ces centres d'observation était de pouvoir établir un programme de rééducation en fonction des carences et des potentialités découvertes par les « observateurs » chez les mineurs « observés », tant d'un point de vue somatique que psychologique, dans des

¹¹² Nous renvoyons à la lecture de la défense sociale nouvelle que nous avons proposée dans notre chapitre 1.

domaines aussi divers que ceux de la sélection scolaire, de la formation professionnelle, etc. Guy Sinoir pensait sa méthode d'observation à l'articulation de différents « postes » :

« Les postes essentiels sont les suivants :

Le poste judiciaire dont la fonction est d'apporter au dossier du mineur la relation exacte du délit reproché. Le contenu doit en être puisé au dossier d'instruction, et, accessoirement, au procès-verbal d'arrestation. Les délégués à ce poste établissent en outre les liaisons nécessaires entre le centre et le tribunal.

Le poste social qui procure au dossier les résultats de l'enquête sociale, laquelle est conduite auprès de la famille, des écoles, des employeurs et, en général, des relations passées du mineur.

Les postes d'observation dont l'un est réservé à la période dite d'accueil et l'autre consacré à la période d'observation proprement dite. Ils contiennent essentiellement les notations concrètes du comportement quotidien. Le poste d'accueil doit, en outre, recueillir du mineur lors de l'entretien d'arrivée une réaction significative en même temps que sa relation personnelle du délit.

Le poste somato-médical comprend d'abord les données mesurables sur le développement physique du mineur, ses niveaux fonctionnels et ses acuités sensorielles, puis l'examen médical de pronostic de santé, auquel s'ajoutera le cas échéant l'examen médical de diagnostic de maladie et, éventuellement l'examen psychiatrique.

Le poste psychologique recueille par l'examen en laboratoire, à l'aide de la méthode psychotechnique des tests à laquelle s'ajoutent les méthodes psychologiques des contacts directs, les notations types qui permettent de situer le délit dans une famille connue et de retrouver, si faire se peut, le mécanisme qui l'a produit. Le travail est double : mesurer, au sens le plus large du mot, lorsque cela est possible, et interpréter avec le maximum d'objectivité.

Enfin, le poste d'orientation professionnelle recense d'une part, en laboratoire, par la méthode psychotechnique et de l'autre, en atelier, par une méthode raccourcie du préapprentissage, les aptitudes du mineur au travail. En atelier sont aussi recueillies des données du comportement qui s'inscrivent au poste d'observation » (Sinoir, 1946, 37-38).

À travers ses conceptions de l'observation des mineurs, Guy Sinoir proposait une réelle conception de la genèse du fait délictuel. Guy Sinoir se faisait notamment le critique des examens médico-psychologiques qui créaient un dispositif d'observation artificiel, lequel, du fait même de son artificialité, « [comportait] bien des causes d'erreurs ». Il défendait au contraire le principe d'une observation dans la quotidienneté de l'enfant afin qu'une « matière sincère » s'offre à l'observateur, en vue « d'une interprétation objective » de son comportement et de ses réactions (*Ibid.*, 37). Guy Sinoir envisageait ainsi l'observation sur le fondement d'une alliance entre les sciences psychologiques et les sciences caractérologiques, propres à la neuropsychiatrie infantile, qui « s'accordent à reconnaître qu'une personnalité est un complexe de réactions, comme chez l'animal élémentaire la vie se réduit à des réflexes d'adaptation. Connaître la personnalité d'un individu requerra donc de placer cet individu en condition de réagir un assez grand nombre de fois pour qu'on ait quelque chance de l'avoir vu donner des réactions types manifestées dans des conditions aussi variées que possibles » (*Ibid.*, 40). À distance d'un étroit déterminisme, Guy

Sinoir ne se donnait pas pour but de déterminer les « causes » de la délinquance, mais de réussir à reconstruire le faisceau de conditions qui rendaient le délit possible :

« Le résultat de l'observation sera une opinion, qui se dégagera de l'analyse des mécanisme de l'acte délictueux, en fonction des conditions qui se sont trouvées réunies pour y conduire le mineur. Ici apparaît une notion qui est propre à l'esprit de l'observateur, celle de *condition* par opposition à la notion courante de cause. Il semble que ce soit sur cette distinction capitale que repose la pensée scientifique de Claude Bernard qui y insiste dans son "Introduction à la Médecine expérimentale". Tandis que la notion de cause emporte avec elle celle de causalité suffisante et qu'on note très rarement celle de concomitance ou de corrélation causale, la notion de condition sous-entend une simple participation, une part factorielle à la production du phénomène [...] Même s'il ne s'agit pour lui d'apprécier qu'un acte relativement simple, comme l'est un délit isolé (comparé au comportement caractériel d'un homme prolongé durant une partie de sa vie), l'observateur est en présence d'un tout à base d'éléments factoriels qui se valorisent entre eux : il ne peut pas penser objectivement le délit et le délinquant, ni l'un en fonction de l'autre, s'il ne voit des facteurs ou des conditions dans les divers éléments que l'analyse du comportement du mineur lui aura révélé » (Sinoir, 1946, 42).

Cette approche globale de l'individu, attentive à la subjectivité du mineur tout en y articulant des mesures objectives, est précisément celle qui, par l'intermédiaire des travaux de Daniel Lagache, a offert à l'Éducation surveillée d'affirmer la singularité doctrinale de son entreprise rééducative.

2.3.5. Daniel Lagache et le phénomène délictuel

Les conceptions théoriques de Daniel Lagache ont joué un rôle essentiel dans la mutation doctrinale qui a permis à l'Éducation surveillée de singulariser, dans l'espace de l'enfance inadaptée, le traitement des mineurs délinquants. Dans un article publié en 1946 dans la *Revue de l'Éducation surveillée*, Daniel Lagache a en effet ouvert « une fenêtre conceptuelle qui renouvelle le regard sur la délinquance juvénile, par une méthode souple, évolutive, adaptable au projet d'éducabilité tournée vers l'individu en devenir » (Jurmand, 2000, 191)¹¹³.

Il nous faut cependant revenir au préalable, fut-ce brièvement, sur les principales thèses défendues par Daniel Lagache. Né en 1903 d'une famille bourgeoise et républicaine (Ohayon,

¹¹³ Le choix de cette revue, par Daniel Lagache, est tout sauf anodin. Les oppositions doctrinales quant au traitement institutionnel de « l'enfance inadaptée » structuraient en effet – en même temps qu'elles étaient structurées par – l'opposition entre les deux principales revues qui occupaient alors le champ. Quand la *Revue de l'Éducation surveillée* défendait l'annexion du traitement de « l'enfance délinquante » au ministère de la Justice, la revue *Sauvegarde*, créée en 1946, était partisane de l'unité – institutionnelle et savante – du problème de « l'enfance inadaptée ».

1999, 203), Daniel Lagache fit partie de ces normaliens philosophes devenus médecins¹¹⁴. En 1924, il fut reçu à l'École normale supérieure, en même temps que Raymond Aron, Paul Nizan, Jean-Paul Sartre et Georges Canguilhem. Passionné de psychopathologie, il suivit dans le même temps, sur les conseils de Georges Dumas, des études de médecine. Reçu à l'agrégation de philosophie en 1928, il entama dès le début des années 1930 sa carrière psychiatrique, pour se retrouver, en 1935, chef de clinique à Sainte-Anne, chez Henri Claude, « dans le saint des saints de la psychiatrie française, où s'installe de plus en plus vigoureusement la psychanalyse » (*Ibid.*, 205). Il entama, en 1933, une analyse didactique avec Rudolph Lœwenstein, qui durera jusque 1936. Il fut élu le 13 juillet 1937 membre titulaire de la société psychanalytique de Paris. Nommé maître de conférence en psychologie à Strasbourg la même année, avant de succéder à Paul Guillaume à la chaire de psychologie générale de la Sorbonne, en 1947, Daniel Lagache, pour la première fois, *via* la psychologie clinique, fit pénétrer la psychanalyse dans la psychologie, discipline encore majoritairement fidèle à la psychologie scientifique, représentée par Henri Piéron et peu ouverte à la doctrine freudienne. « Psychologue chez les psychanalystes [et] psychanalyste chez les psychologues » (*Ibid.*, 280), Daniel Lagache, qui tenta longtemps de se faire « l'homme de l'unité et de la synthèse » (*Ibid.*, 280), occupe une place de choix dans les rapports entretenus entre la psychanalyse et la criminologie.

Des instincts criminels de la psychanalyse freudienne à l'autonomisation progressive du psychique

La logique freudienne du comportement criminel fut initialement liée à la conception psychanalytique de l'agressivité. Après un temps de refus, Freud adhéra, dès 1915, à l'idée – originellement développée par Alfred Adler – de l'existence, chez l'homme, d'une pulsion d'agressivité (Freud, 1936 ; cité par Mucchielli, 1995a, 358). Cette pulsion est appréhendée par Freud comme l'un des instincts physiologiques constitutifs du « Ça », contre lesquels le « Moi » tente de résister en y opposant des éléments de censure et de morale issus du « Surmoi », construits, au travers du processus éducatif, par socialisation des éléments destructeurs. En cela, l'agressivité est chez Freud « le fond même de la nature humaine, c'est le paradigme humain par excellence. Et l'une de ses formes naturelles est le crime » (Mucchielli, 1995a, 360). Dans la lecture freudienne du mythe œdipien, qu'il développait dès 1913 dans *Totem et tabou*, le crime est même la forme originelle de l'humanité, « le meurtre libérateur du père [précédant] sentiment de culpabilité et besoin d'expiation » (Freud, 1965,

¹¹⁴ Daniel Lagache, de la promotion 1924 de l'ENS, était même, comme le souligne Annick Ohayon, « le dernier représentant » de cette tradition de formation au sein de laquelle on retrouve Pierre Janet (promotion ENS de 1879), Georges Dumas (promotion de 1886), Charles Blondel (1897), Henri Wallon, donc (1899), Georges Poyer (1905) et André Ombredanne (1919) (Ohayon, 1999, 203).

219 ; cité par Mucchielli, 1995a, 360). Plusieurs importants continuateurs de Freud se sont appuyés sur cette métaphysique pulsionnelle, en particulier Karl Abraham, qui développa le concept de stade cannibalique primitif de l'enfant, repris par Mélanie Klein dans ses réflexions sur l'angoisse destructrice de l'enfant (Mucchielli, 1995a, 361)¹¹⁵.

Dès les années 1920, certains psychanalystes contestèrent cette approche essentialiste. C'est en particulier le cas d'August Aichhorn, qui proposait en 1925 une application de la psychanalyse aux enfants. Dans ses conceptions, la violence n'est pas associée au « Ça », mais aux dysfonctionnements de la morale et du « Surmoi », au fonctionnement de la société plus qu'à la nature humaine (*Ibid.*, 363). Adeptes d'une véritable thérapeutique psychopédagogique, éclairée par ses conceptions psychanalytiques, qu'il mit en œuvre, entre 1918 et 1923, dans les différents foyers éducatifs autrichiens qu'il dirigea (Houssier, 2004), il influença fortement certains membres de l'Éducation surveillée, dès le milieu des années 1940¹¹⁶. Si les apports d'Auguste Aichhorn ne furent pas contestés, ils ne vinrent cependant alimenter qu'un des types d'étiologie criminelle mis en avant par Franz Alexander et Hugo Staub dans la première synthèse psychanalytique sur le crime, parue en 1928, dont le thème principal reste celui de l'instinct d'un homme qui, constitutionnellement, « naît criminel », avant de réussir, ou non, à refouler ses pulsions criminelles (Alexander et Staub, 1934, 41 ; cité par Mucchielli, 1995a, 362). Tandis que la théorie freudienne des instincts était progressivement discutée, sinon mise en cause, dans les années 1930 mais plus encore dans les années 1940, par Rudolph Læwenstein, Jacques Lacan, Daniel Lagache ou encore Sacha Nacht, s'imposait une nouvelle conception psychanalytique du comportement criminel, « axée sur la compréhension du vécu du sujet, insistant de moins en moins sur les facteurs constitutionnels pour mettre en avant des complexes familiaux qui, eux-mêmes, ne se réduisent pas à l'Œdipe » (Mucchielli, 1995a, 369).

Dans ce contexte, la synthèse criminologique proposée par Daniel Lagache, dès le milieu des années 1940, s'avéra centrale. Inspirée tout autant de psychologie scientifique que de phénoménologie, de psychanalyse que de psychosociologie, l'œuvre de Lagache ouvrit la voie à de nouvelles études sur le « caractère » des

¹¹⁵ Nous aurons l'occasion de revenir, dans la suite de notre thèse, sur les conceptions psychanalytiques développées par Mélanie Klein, qui a influencé, au tournant des années 1980 et 1990, d'importants acteurs de l'Éducation surveillée.

¹¹⁶ C'est notamment ce que raconte Paul Lutz, magistrat et inspecteur à la direction de l'Éducation surveillée en 1943-1944, puis dès 1945 (Lutz, 1973).

délinquants¹¹⁷, tout en jouant un rôle central, aux premiers pas de l'Éducation surveillée, dans l'autonomisation progressive d'une « causalité psychique » détachée des déterminants biologiques dans lesquels elle était encore manifestement enfermée.

Dans son article de 1946, paru dans la *Revue de l'Éducation surveillée*, Daniel Lagache tentait, à partir d'une réflexion sur la délinquance juvénile, de proposer une « théorie générale de la conduite », cherchant à embrasser les principaux courants de la psychologie. Ce texte revêtit dès lors une double importance. Non seulement il s'avéra essentiel pour légitimer l'appropriation par l'Éducation surveillée du problème de la délinquance juvénile, mais de plus, il occupa une place de choix dans le cheminement intellectuel de Daniel Lagache – celui-ci y présentait ainsi des arguments qu'il reprendrait, le 28 novembre 1947, dans la célèbre leçon inaugurale qu'il donnerait à La Sorbonne, publiée une première fois en 1949 sous le titre *L'unité de la psychologie* (Lagache, 2002). Dans ce texte de 1946, Daniel Lagache s'attachait à définir le champ d'application de la psychologie clinique, situé entre la psychologie scientifique, qui paraissait encore trop souvent aux éducateurs, note-t-il, comme « une complication prétentieuse, inutile voire dangereuse » (Lagache, 1946, 30), et une psychologie préscientifique ou pratique, que tout le monde fait sans même le savoir, à plus forte raison « dans les métiers où il s'agit de manier les autres », car « l'homme est un animal psychologique » (*Ibid.*, 31). En rapprochant psychologies scientifique et préscientifique, Lagache entendait réunir, dans une même théorie psychologique, les connaissances générales qui jouent le rôle de « règle d'interprétation des symptômes » (*Ibid.*, 31), et l'étude des cas individuels et de leurs caractéristiques singulières : « le diagnostic doit viser le cas à la fois dans ce qu'il a de typique et dans ce qu'il a d'individuel, de manière à adopter une ligne de conduite aussi adéquate que possible à la réalité, de mettre en œuvre un traitement “sur mesure” et non de “plaquer” un schéma nosographique et thérapeutique » (*Ibid.*, 31-32). Souhaitant corriger le formalisme scientifique de la psychométrie, il soulignait alors que « quelque importance et quelque valeur que l'on attache aux examens psychométriques (tests d'intelligence, d'aptitudes manuelles, de caractères ou autres), leurs indications, leur signification scientifique et leur portée n'ont de sens que dans la perspective d'ensemble du cas, de l'individu complet et concret en situation » (*Ibid.*, 32). À partir de ces premières digressions, Daniel Lagache s'efforça dès lors de légitimer la

¹¹⁷ Évoquons notamment l'œuvre de l'un des disciples de René Le Senne, Roger Mucchielli, qui s'attacha à appliquer l'étude du caractère à l'enfance et à la psychopédagogie (1958; 1962), analysant par là les processus au travers desquels les enfants « deviennent délinquants » (1965). Critique des découvertes freudiennes mais influencé par la synthèse criminologique de Lagache et la psychanalyse d'August Aichhorn (voir là-dessus les analyses de Laurent Mucchielli, fils de l'intéressé, dans le cadre de ses réflexions sur l'histoire de la criminologie : 1994, 390-394), Roger Mucchielli mit en avant le rôle de la socialisation enfantine dans le déclenchement – ou non – des processus délictuels. Selon lui, un mauvais fonctionnement affectif au sein de la famille, dès les premières années de vie de l'enfant, pouvait se traduire par un conflit prolongé avec les valeurs sociales dominantes (1965, 162), éclatant à la puberté par la structuration d'une personnalité de « vrai » délinquant. Si les réflexions de Roger Mucchielli s'inscrivaient donc pleinement dans le contexte savant qui entourait l'émergence de l'Éducation surveillée, l'auteur se montrait néanmoins pessimiste quant aux possibilités réelles de rééducation de ces « vrais » délinquants.

pertinence d'une « psychologie criminelle », dénomination essentielle à l'Éducation surveillée pour définir et délimiter son champ propre de compétences¹¹⁸. Sans dénier toute utilité à la psychiatrie, il tentait néanmoins de légitimer le recours à la psychanalyse :

« Les jeunes délinquants ne sont pas, dans la grande majorité des cas, des malades mentaux ; sans doute, il arrive qu'une psychose ou une névrose se signalent bruyamment à l'attention, par un délit ou un crime ; mais la plupart des délinquants sont des débiles, des pervers, et surtout en en général des "caractériels", c'est-à-dire des sujets présentant avec des troubles du caractère, des comportements inadaptés. Sans doute, on ne peut complètement exclure de la pathologie mentale, l'étude des réactions anti-sociales et de la personnalité des délinquants ; mais il faut convenir que sur ces sujets, la psychiatrie nous apprend encore peu de choses, en dehors de ce qui concerne les réactions médico-légales des malades mentaux proprement dits. Si bien qu'il serait légitime et utile pour l'avancement de la science, que certains chercheurs se spécialisent dans l'étude de la psychologie criminelle. Celle-ci resterait quand même une branche de la pathologie mentale : la délinquance est une désadaptation, un conflit patent entre le délinquant et la société, qui recouvre un conflit latent, à la fois plus intime, plus enfoui et plus diffus, plus mêlé à tous les autres aspects de l'existence. Au fond, dans le domaine de la psychologie criminelle, ce que l'on doit à la psychopathologie, c'est l'envisagement dynamique et fonctionnel de l'activité anti-sociale comme conflit et comme tentative de solution d'un conflit personnel, et cela, nous le devons, à la psychanalyse et à la psychologie comparée de l'adaptation, plus qu'à la pathologie mentale. Il reste avant tout, à l'actif de la psychiatrie, qu'elle est une incomparable école pour le clinicien et que, dans la pratique des malades mentaux, il apprend et découvre des techniques pour aborder d'autres êtres humains, les faire s'exprimer et les comprendre » (Lagache, 1946, 32-33).

Dans ce texte, Lagache appelait donc de ses vœux une psychologie clinique qu'il voyait dans le même temps scientifique et appliquée. S'opposant à la fois à la psychologie « en première personne », pour qui les faits psychologiques, dans une perspective exclusivement phénoménologique, sont des « états de conscience » ou des « expériences vécues », et à la psychologie « en troisième personne », pour qui les faits psychologiques sont considérés, à la manière du behaviorisme ou de la psychologie du comportement, comme des « choses », Lagache défendait l'idée d'une psychologie « en deuxième personne », retenant l'idée de « comportement » sans pour autant le réduire à « des données matérielles » (*Ibid.*, 37). Pour lui, au contraire, le « comportement » « exprime la réalité psychique du sujet » : « l'enquête psychologique s'opère donc dans le cadre d'une relation personnelle entre le psychologue et le sujet, dont elle pose l'existence et la valeur en tant que personne » (*Ibid.*, 37). À partir d'un examen de « l'ensemble des circonstances et des conditions du milieu (entourage familial, scolaire, professionnel) qui

¹¹⁸ Ainsi Pierre Ceccaldi justifiait-il ainsi, quelques mois après la publication de l'article de Daniel Lagache, et dans la même revue, la nécessité d'une collaboration rapprochée entre l'Éducation surveillée, l'Éducation nationale et le ministère de la Santé, sans que pour autant le traitement de la délinquance juvénile ne sorte du giron du ministère de la Justice : L'Éducation surveillée pourra alors « bénéficier plus largement des enseignements de la médecine et de la pédagogie et faire profiter, en retour, les autres administrations de l'expérience qu'elle a acquise dans la psychologie criminelle et la rééducation des enfants et des adolescents les plus difficiles » (Ceccaldi, 1946).

constituent le contexte psychosocial de la délinquance » (*Ibid.*, 35), il convient, selon Lagache, de tenter d'approcher la subjectivité du mineur : « il importe de très bien démêler le sens et la structure du “monde personnel” du délinquant ; car c'est précisément la situation, non peut-être telle qu'elle est objectivement, mais telle qu'elle est vécue, qui conditionne la délinquance » (*Ibid.*, 35). En cela, si l'histoire personnelle du mineur ne saurait se réduire à la délinquance, la délinquance, pour le psychologue, n'est pas non plus étrangère à l'être. Si le délit est un symptôme, il est essentiel de le réinsérer dans l'analyse compréhensive de la subjectivité du délinquant.

Sans rompre fondamentalement avec les doctrines de l'enfance inadaptée, cette conception offrait l'opportunité de légitimer la différenciation, au sein du champ de l'enfance inadaptée, d'un traitement de la délinquance juvénile attaché au ministère de la Justice. Ainsi Paul Lutz, magistrat inspecteur à l'Éducation surveillée, proche de Jean-Louis Costa, estimait, à propos de l'ouvrage des médecins Jean Dechaume et Paul Girard (cité *supra*), que s'il s'agissait d'un « ouvrage capital » pour la « cause de l'enfance », il convenait néanmoins de rester « en garde contre “ce qui pourrait devenir une “somme” à laquelle on aurait recours pour trancher un problème”, et contre le danger pour les jeunes éducateurs de “porter une étiquette trop étroite et partant une appréciation trop figée” des mineurs » (Jurmand, 2000, 202). Ainsi, dès les premières années de fonctionnement de l'Éducation surveillée, les conceptions constitutionnalistes de la psychiatrie classique, portées par Georges Heuyer, allaient cohabiter avec les conceptions psychologiques d'inspiration clinique et psychanalytique, défendues par Daniel Lagache. Progressivement, les deuxièmes prirent le pas sur les premières, conditionnant de manière décisive les transformations de l'Éducation surveillée et de sa profession d'éducateur.

3/ La démedicalisation du traitement des mineurs délinquants (1945-1970)

Les récits proposés par les « anciens » de l'Éducation surveillée sur « l'âge d'or » de leur institution, qu'ils situent généralement au tournant des années 1970 et 1980 (Freund, 2004), font de l'éclectisme humaniste et de la centralité des sciences humaines le cœur d'une singularité qu'ils estiment, pour une majorité d'entre eux, en voie de disparition. Le poids de la psychosociologie, de la sociologie, de la psychanalyse ou de diverses formes de psychologies (psychologie du développement, analyse systémique), illustré par les archives des programmes de formation du personnel de l'institution, est indiscutable. Pour en comprendre la genèse, il nous faut revenir sur un processus qui a marqué les premières années du fonctionnement de l'Éducation surveillée, et

que nous avons déjà partiellement abordé en évoquant le parcours de Paul-René Bize : la démedicalisation progressive du regard sur les mineurs délinquants et leur traitement.

Après avoir cherché à repérer, dans la pensée même de Georges Heuyer, les premières traces de cette évolution (3.1.), nous nous pencherons sur les résultats d'une importante enquête qui, au début des années 1950, allait entériner l'échec de la médicalisation du traitement de l'enfance délinquante (3.2.). Nous décrirons ensuite, dans ce contexte, la genèse d'une profession de psychologue de l'Éducation surveillée, principalement outillée d'une psychologie clinique d'inspiration psychanalytique (3.3.). Nous montrerons enfin que la diffusion des savoirs psychologiques dans la justice des mineurs allait de pair, au tournant des années 1960 et 1970, avec la montée en charge d'un regard proprement sociologique sur la délinquance juvénile (3.4.). Cette présentation d'une prise de pouvoir des sciences humaines, au détriment des sciences médicales, nous conduira à évoquer le glissement d'une représentation de la délinquance perçue comme symptôme d'une pathologie à une représentation de la délinquance perçue comme symptôme d'une situation – sociale, psychologique et surtout familiale – de « danger ».

3.1. Georges Heuyer au carrefour des tendances ?

Comme nous l'avons plusieurs fois souligné, le personnage-clef de la médicalisation de la délinquance juvénile et de son traitement fut, dans la première moitié du 20^e siècle, Georges Heuyer. Dans un texte par en 1946 dans la *Revue de l'Éducation surveillée*, Georges Heuyer réaffirma ses positions organicistes, que nous avons déjà décrites *supra*. Il y proposait ainsi une classification des troubles du caractère chez l'enfant et l'adolescent qui, venant expliquer les infractions commises par les mineurs, nécessitait selon lui de réviser le principe central de la pénalité classique¹¹⁹ : la proportionnalité du délit et de la peine. Heuyer expliquait alors qu'« il est illogique pour un même délit d'appliquer la même peine et de prendre la même mesure pour un émotif, un instable, un épileptique impulsif, un paranoïaque révolté, un pervers inintimidable, un sujet normal, victime d'une mauvaise éducation et perversi » (Heuyer, 1946, 39). Ce texte se situait dans la ligne des influences fortes dont la pensée de Georges Heuyer était l'héritière : l'insistance sur les anomalies constitutionnelles de l'individu, décrites comme des « tendances » à l'acte délictuel ; la centralité accordée, dans la lignée d'Ernst Dupré, aux « perversions instinctives » qui, se traduisant par un syndrome d'« inaffectivité », étaient considérées comme un trouble héréditaire, le plus souvent congénital ; l'importance de la notion de « milieu » qui, dans une veine néo-

¹¹⁹ Pour une réflexion sur l'idée de « pénalité classique », voir (Pirès, 2008c).

lamarckienne, était non seulement perçue comme critère d'appréciation du normal et du pathologique, mais également comme socle du traitement de l'inadaptation : « on peut espérer que si l'on ne modifie pas le caractère du sujet, du moins on peut modifier le milieu dans lequel on le place pour donner au jeune délinquant des habitudes nouvelles, pour l'entraîner à des réflexes conditionnés qui, s'ils ne modifient pas les tendances profondes de son caractère, lui permettent cependant une activité moins dangereuse dans le milieu nouveau où il a été placé » (*Ibid.*, 40).

Dans le même temps, cependant, certains passages de ce texte témoignent d'une progressive fragilisation des conceptions constitutionnalistes : « Sans doute, il est inexact de dire que tel adolescent a un type caractériel toujours bien défini, même adolescent, son caractère est fait encore de tendances diverses, quelquefois contradictoires (...) Il n'en est pas moins vrai que dans l'ensemble de sa conduite l'adolescent est dirigé par certaines tendances plus fortes qui, lorsqu'elles ont un caractère anti-social, ont la valeur d'une tendance anormale pathologique » (*Ibid.*, 40). Nous pouvons voir plusieurs raisons à ce constat. D'une part, les mineurs se prêtant plus mal que les adultes à la nosographie psychiatrique classique, la clinique de neuropsychiatrie infantile que Georges Heuyer dirigea dès 1925 fut un intense lieu de controverses et d'innovations psychothérapeutiques, au sein duquel se formèrent de nombreux psychanalystes, de Sophie Morgenstern à Françoise Murette (future Dolto) en passant par Jean Dublineau, Jenny Aubry et Pierre Mâle – ce dernier étant d'ailleurs considéré comme l'un des principaux passeurs des conceptions psychanalytiques à l'Éducation surveillée (Duchier et Fleury, 1989). D'autre part, comme nous l'avons déjà mentionné, l'époque était marquée par une mise en cause des diagnostics psychiatriques sur l'anormalité juvénile, notamment par certains médecins qui, inspirés par la psychanalyse, visaient à plus de mesures individuelles dans la mise en œuvre des traitements de rééducation (Lagache, 1946).

Ainsi, les traces d'une évolution de la pensée de Georges Heuyer sont décelables dans ce texte. En particulier, la distinction qu'il établit entre les « perversions instinctives » contre lesquelles « nous ne pouvons rien », si ce n'est « isoler » les jeunes qui en sont victimes pour les rendre « inoffensif[s] » (Heuyer, 1946, 49), et les « perversions acquises » pour lesquelles, au contraire, « le changement de milieu et l'apprentissage d'un métier permettent [quelquefois] le reclassement » (*Ibid.*, 47), relativise fortement « la conception qui prévalait dans les années 1920 et 1930, directement issue de la définition de Dupré : le “vrai pervers” [...] est inéducable, et le pronostic est très sombre » (Ohayon, 2004, 600).

3.2. *Les mineurs délinquants entre organogenèse et psychogenèse*

Quelques années plus tard, entre 1947 et 1950, une enquête nationale fut menée, sous la direction de Georges Heuyer, qui visait à répondre à la question de savoir si les enfants dits anormaux allaient devenir les fous ou les criminels de demain. Le personnage clef, « véritable initiateur et cheville ouvrière » (*Ibid.*, 590) de cette enquête, fut le psychiatre Louis Le Guillant, passé par la clinique de Georges Heuyer, y devenant même chef de clinique en 1929. Chargé de la sous-commission du dépistage au sein du Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral, initié sous Vichy, avant de devenir, à la Libération, conseiller technique du ministre de la Santé, Le Guillant fut un ardent défenseur du mouvement désaliéniste qui, après 1945, allait prendre la forme de la « politique de secteur ». Compagnon de route du Parti Communiste, avant d'en devenir membre en 1947, Le Guillant entretenait une attitude ambiguë à l'égard de la psychanalyse. S'il était critique à son égard, en ces débuts de guerre froide où elle était perçue comme une « idéologie réactionnaire » par les proches du « Parti », dans le même temps, de toutes les méthodes dont pouvait se nourrir la neuropsychiatrie infantile, « la psychanalyse lui [semblait] la plus féconde pour donner accès à cet enfant vivant, concret, situé dans son histoire, et concourir à une compréhension globale de ses troubles » (*Ibid.*, 594).

L'enquête visait à examiner le devenir des individus qui avaient été, durant leur enfance, dépistés comme anormaux. Il convenait donc de retrouver ces individus, pour mesurer leur degré d'adaptation sociale et les soumettre à un examen médico-psychiatrique. Trois critères étaient retenus pour mesurer telle adaptation : l'exercice d'un métier, la construction d'une famille, et l'absence de troubles graves du comportement ou de la conduite. Si les trois éléments étaient présents, l'adaptation était jugée « bonne ». S'il y en avait seulement deux ou un, elle était jugée « moyenne » ou « médiocre ». Si les trois éléments étaient absents, l'adaptation était jugée « mauvaise ». Faute de pouvoir retrouver suffisamment d'individus, les enquêteurs ne purent pas travailler sur autant de sujets qu'ils le souhaitaient. Sur 4230 dossiers sélectionnés, ils purent ainsi rencontrer 650 individus, consulter 330 fiches aux sommiers judiciaires et aux hôpitaux psychiatriques de la Seine. En ajoutant les décès (6,4% de l'ensemble), ils examinèrent 1000 dossiers, parmi lesquels 10,1% faisaient apparaître une « bonne » adaptation, 52,4% une « moyenne », 26,4% une « médiocre », et 9,6% une « mauvaise ». Cette fragilité méthodologique offrait l'opportunité à ceux des médecins que les résultats de l'enquête n'arrangeaient pas de pouvoir en tempérer la portée. Ce fut notamment le cas de Georges Heuyer, qui rappela l'intérêt de l'étude mais la fragilité de ses résultats à l'occasion de l'introduction de la section VII (consacrée à la psychiatrie infantile) du premier congrès mondial de psychiatrie, tenu à Paris du 18 au 27 septembre 1950. Comme reprécisé et discuté dans la suite du Congrès, les facteurs étiologiques considérés comme les plus influents par la neuropsychiatrie infantile s'avérèrent sans

influence, de la dissociation familiale à l'énurésie, en passant par l'hérédo-syphilis. En outre, parmi les 60 sujets retrouvés sur lesquels avait été porté un diagnostic de « perversion », 12% avaient connu une « bonne » adaptation, 40% une « moyenne », 33% une « médiocre », et 13% une « mauvaise », ne semblant donc pas connaître le sombre avenir que leur prédisaient les conceptions constitutionnalistes alors dominantes (*Ibid.*, 598). *In fine*, paraissaient plus importants, pour rendre compte du devenir de ces enfants, les « événements de la vie » que la « structure du caractère » : « Dans l'intervention suivante (qui porte sur le pronostic en fonction du traitement), le Dr Mallet enfonce le clou. L'influence des traitements biologiques (endocriniens, antisyphilitiques) ou des psychothérapies est négligeable. L'internat est néfaste : les enfants ainsi placés ont eu une beaucoup moins bonne adaptation que les autres (même constat fait par Lafon à Montpellier et Meignant à Nancy). Les seules corrélations vraiment significatives sont liées aux événements de la vie, comme l'avaient déjà évoqué Lubtchansky et Le Guillant : la guerre, le fait d'avoir été prisonnier, mobilisé, résistant ; le mariage et la naissance des enfants ; de bonnes possibilités d'études ou de formation professionnelle ; l'existence d'activités personnelles, artistiques, culturelles, religieuses, politiques, sportives. Et pourtant, ces sujets qui ont « bien tourné » présentaient dans l'enfance des tares biologiques importantes et des réactions antisociales qui auraient eu une signification grave chez l'adulte. Du coup, il ne sait plus comment conclure et se contente de rappeler qu'il est dangereux et inutile de poser une étiquette sur un enfant » (Ohayon, 2004, 598).

Victimes par la suite d'un silence étrange, « comme [s'ils] étaient trop embarrassants ou trop culpabilisants et qu'il valait mieux les occulter » (*Ibid.*, 601), les résultats de ce travail eurent l'effet d'une douche froide pour certains des spécialistes de l'enfance de l'époque. Allait en découler une évolution majeure, décisive pour l'avenir de l'Éducation surveillée : la psychanalyse allait, de plus en plus, être reconnue capable de rendre compte de la genèse des comportements délictuels, arguant du « rôle de l'affectivité et du milieu sur l'individu dans son activité normale, pathologique et criminelle », comme le soulignait lui-même Georges Heuyer, sous forme d'aveu, à l'occasion d'une communication offerte en 1964 aux 12^e journées de défense sociale (Heuyer, 1964, 742). Cette évolution s'accompagnait de l'affirmation croissante, à l'Éducation surveillée, d'une profession de psychologue qui, légitimée par son implantation universitaire, s'autonomisait progressivement de sa tutelle psychiatrique. Le schéma étiologique de la délinquance juvénile pouvait alors s'inverser, et les causes organiques ne devenir que le cas particulier d'un processus psychologique plus général, inscrit dans des transformations sociales¹²⁰. Cela conformément aux vues de Daniel Lagache, qui affirmait, à l'occasion du II^e Congrès international de criminologie, tenu à Paris en septembre 1950, que « la délinquance ne dépend pas exclusivement des

¹²⁰ Ce rôle des évolutions sociales fut notamment rappelé, par Louis Le Guillant, dans un essai au titre évocateur – *Jeunes difficiles, ou temps difficiles* (1961). Pour une lecture du « sociologisme » de Louis le Guillant, nous renvoyons à la lecture de ses travaux par François Vatin (2007).

déterminants constitutionnels, mais de la manière dont ils sont intégrés au cours du processus individuel de formation de la personnalité » (Lagache, 1952, 185).

3.3. L'autonomisation d'une profession de psychologue à l'Éducation surveillée

Dans le cadre de la médicalisation dominante, les psychologues, alors encore officiellement « assistants de psychologie », étaient des « auxiliaires médicaux » dont la principale fonction était de recueillir, par l'application de divers tests psychométriques, les éléments d'un dossier à présenter au psychiatre en vue de son examen « médico-psychologique » (Toscani-Merle, 1990, 22). C'est pourtant dans ce cadre « médicalisant », aux premiers pas de l'Éducation surveillée, que les psychologues s'approprièrent progressivement les outils de leur autonomie professionnelle, au premier chef desquels les outils de la « psychologie clinique ». Ainsi, les premiers psychologues de l'Éducation surveillée – Rassa Rikkers, Joseph Villier, Guy Trembelland, Yann Malefant ou encore René Apellaniz – assistèrent tous, en 1943, au stage de formation pour l'administration pénitentiaire, dispensé par Daniel Lagache à Clermont-Ferrand.

La première psychologue de l'Éducation surveillée, embauchée le 15 juillet 1943 comme « assistante de psychologie contractuelle » dans un Centre de triage auprès du tribunal de la Seine, était Rassa Rikkers. Nommée ensuite au Centre d'observation de Savigny-sur-Orge, elle aura marqué de son empreinte l'Éducation surveillée. La licence de psychologie n'existant pas à l'époque, elle suivit une licence de philosophie, avant de participer à deux enseignements : d'une part celui de l'Institut de psychologie, créé par Henri Piéron en 1920 et rattaché à l'École des Hautes Etudes ; d'autre part celui de l'Institut national d'orientation professionnelle (INOP) qui, créé en 1928, dispensait un enseignement éclectique : on y suivait des notions de psychologie, de pédagogie, de droit, d'économie et de physiologie, qui visaient à faire du futur « orienteur » un technicien polyvalent (cf. *supra*). C'est d'ailleurs à l'INOP que Rassa Rikkers rencontra le psychiatre et psychanalyste Pierre Mâle, qu'elle réussit alors à convaincre de venir assurer des vacances au centre d'observation de Savigny-sur-Orge. Pierre Mâle y resta de 1946 à 1976, et demeure encore, dans la mémoire de l'institution, comme un précurseur de la diffusion des outils et de la pensée psychanalytiques dans le traitement des mineurs délinquants.

3.3.1. Pierre Mâle : la psychanalyse comme humanisme ?

« S'il ne paraît pas avoir eu d'influence directe sur l'évolution de Savigny ni sur celle de l'Éducation surveillée, il a par contre marqué un certain nombre de personnes de l'Éducation surveillée dont plusieurs ont joué un rôle non négligeable et à qui il a durablement servi de référence. Dans un domaine – la délinquance – qui ne suscite pas tellement les élaborations psychiatriques et psychanalytiques, il a apporté une contribution clinique originale, et sur bien des points, excepté certaines questions de terminologie, ni sa réflexion ni sa pratique ne paraissent dépassées ». Cette citation est issue d'un article publié par Odile Duchier et Daniel Fleury (1989, 100) au sein duquel ces derniers – anciens psychologues de l'Éducation surveillée – décrivent la pratique clinique que déployait Pierre Mâle au sein du Centre d'observation de Savigny-sur-Orge.

Du récit proposé par les deux psychologues, nous pouvons dégager trois ruptures qu'aurait symbolisées – sinon provoquées – l'intervention de Pierre Mâle. La première est d'ordre conceptuel. Certes, Pierre Mâle ne contredisait pas toutes les théories psychiatriques de son époque, et accordait une importance non feinte à la morphologie, aux correspondances somato-psychiques, aux éventuelles atteintes neurologiques des mineurs ainsi qu'à toute affection purement somatique : « Dans le bureau, il y avait toujours à portée de main, au cas où Mâle désirait s'en servir, un stéthoscope et un marteau à réflexes » (Duchier et Fleury, 1989, 98). Cependant, dans le même temps, l'importance qu'il accordait à la psychanalyse, au développement infantin, aux troubles inconscients, aux « relations d'objet », à l'instauration et à l'analyse du transfert, et son intérêt manifeste pour la qualité des relations et du dialogue noués par les professionnels avec les mineurs, avaient tendance à l'éloigner des conceptions psychiatriques classiquement objectivantes et classificatoires, et à le mettre à distance de la posture du psychiatre en chef détenteur de *la* vérité sur les mineurs.

La seconde rupture est d'ordre clinique et méthodologique. Du fait des conceptions théoriques qu'il prônait, Pierre Mâle fut précurseur dans la mise en question de l'opposition, alors institutionnellement consacrée, entre l'observation et la rééducation des mineurs¹²¹ : « le docteur Mâle menait sa consultation en tenant compte des particularités de la population des jeunes placés, et celles du contexte éducatif et judiciaire, mais avant tout il se situait dans une perspective psychothérapique. Pour lui, "chaque investigation en profondeur est déjà action". Un examen était une occasion de dialogue différent offerte au jeune et une occasion de peser sur sa destinée en lui ouvrant des voies de réflexion nouvelles et en incitant les psychologues à poursuivre ultérieurement dans le même sens » (*Ibid.*, 96). Ainsi, Pierre Mâle soulignait lui-même, selon les

¹²¹ Fondamentale, la mise en cause de cette opposition a, pour une part, déterminé les transformations des dispositifs de prise en charge des mineurs délinquants dès la fin des années 1950 et le début des années 1960 (Sallée, 2010). Nous y reviendrons supra, dans le cadre de notre chapitre 3.

deux psychologues, que « dans une appréciation souvent difficile de l'immaturation, du sens des difficultés caractérielles ou instinctives, de "l'état dangereux" même, se trouve déjà engagée l'action psychothérapeutique. Tout dialogue de cette nature est déjà traitement » (*Ibid.*, 99).

La troisième rupture est d'ordre professionnel et éthique. Pierre Mâle, selon les deux psychologues, « ne se croyait pas le détenteur de la vérité » (*Ibid.*, 96). Il n'hésitait pas à enseigner, à partager, à discuter avec les différents professionnels, à écouter leur point de vue et à le prendre en compte. Effectuant sa consultation en public, essentiellement en présence de psychologues, « il interrogeait les gens qui avaient assisté à son examen pour avoir leur sentiment, et il les écoutait avec intérêt. Il semble que pour lui ces personnes formaient une sorte de caisse de résonance qui pouvait lui renvoyer notamment les harmoniques de la relation transférentielle et éventuellement lui apporter des renseignements sur la pertinence de ses interventions » (*Ibid.*, 96-97). Charlotte Toscani-Merle se livre au même constat, et souligne qu'avec Pierre Mâle, « remarquable enseignant par la pratique », les différents professionnels, au premier chef desquels les psychologues, « peuvent discuter sur les cas » (Toscani-Merle, 1990, 175).

3.3.2. La professionnalisation des psychologues

Dans la réflexion qu'elle a menée sur la naissance et la construction de sa propre profession, Charlotte Toscani-Merle, ancienne psychologue à l'Éducation surveillée, le rappelle cependant, comme une forme de mise en garde contre certains de ses anciens collègues qui se *seraient pris* pour les psychanalystes : « Il ne s'agit pas pour autant de travailler en tant qu'analyste, mais dans le prolongement de la psychanalyse, avec des objectifs et des moyens appropriés » (1989, 175). Plus que la psychanalyse *stricto sensu*, ce sont toutes les formes de psychologies centrées sur la personne, au premier chef desquelles la psychologie clinique lagachienne, qui ont permis aux psychologues de l'Éducation surveillée de s'approprier un espace autonome, leur permettant, « face au psychiatre, [de] conquérir une position presque concurrentielle, au lieu d'être cantonnés à des rôles subalternes au statut incertain, comme celui de passeur de tests » (Castel, 1981, 157).

À cette époque, en réalité, c'est l'ensemble de la profession de psychologue qui se transformait. Dans les années 1950, la majorité des étudiants de licence étaient des personnes qui faisaient déjà officiellement fonction de psychologue. Puis la nouvelle licence, créée en 1947, a commencé à accueillir de jeunes étudiants, tandis que les praticiens se mettaient à s'organiser pour défendre la profession, à travers, notamment, la création en 1950 du Syndicat national des

psychologues praticiens diplômés (SNPPD)¹²². À l'Éducation surveillée, le nombre de psychologues augmentait dès le début des années 1960. Seulement 10 en 1954 (dont deux sur statut éducatif), ils étaient 28 en 1962, 41 en 1963 et 60 en 1967.

Cette augmentation est tout sauf anodine. À un double titre, en effet, cette décennie 1960 a constitué un moment décisif. Elle l'a été, en premier lieu, pour l'histoire de la psychologie clinique, qui s'éloignait progressivement de ses auspices expérimentales et scientifiques, cela sous l'influence d'une amie de Daniel Lagache, Juliette Favez-Boutonnier, connue pour avoir créé, en 1959, le laboratoire de psychologie clinique de La Sorbonne, avant de fonder, en 1966 à Censier, un certificat de psychologie clinique. Dès son premier cours de psychologie clinique à La Sorbonne, en 1959, Juliette Favez-Boutonnier affirmait que la méthode clinique et la méthode expérimentale étaient « indépendantes voire inconciliables » (Ohayon, 2006, 21). Tandis que Daniel Lagache prônait une « clinique armée », à l'aide notamment de tests, ancrant la psychologie clinique dans « la clinique médicale et la psychométrie », Juliette Favez-Boutonnier en appelait à une « clinique aux mains nues », uniquement fondée sur l'entretien et l'observation, ancrant au contraire plus spécifiquement la psychologie clinique dans « la psychanalyse et la phénoménologie » (*Ibid.*, 21).

En second lieu, la décennie 1960 a constitué un moment décisif pour l'Éducation Surveillée. La mise en application de l'ordonnance du 23 décembre 1958 sur « l'enfance en danger » ouvrait en effet la voie à la multiplication de dispositifs locaux de prise en charge des jeunes « en danger » ou « délinquants », au plus près des populations suivies – autrement dit en « milieu ouvert ». Parallèlement à la progressive montée en charge de la profession de psychologue, c'est donc l'ensemble de la philosophie de l'Éducation surveillée qui se transformait. Le mineur n'était plus considéré comme un « anormal » à « rééduquer », mais comme un « être souffrant » que l'on devait « réparer » par une action éducative appropriée.

3.3.3. Une « psychologisation » du traitement des mineurs délinquants ?

Ces différentes évolutions posent la question d'un éventuel processus de « psychologisation » du traitement des mineurs délinquants. Souvent analysé comme une nouvelle forme de domination qui viendrait « naturaliser » les phénomènes sociaux (Sicot, 2006)¹²³, ce processus est devenu un thème relativement commun dans le champ des réflexions sur le travail social, et plus largement

¹²² Ce syndicat se battait à la fois contre l'exercice de la psychologie par des non-psychologues, et à la fois contre les formations au rabais, telles que celles organisées par quelques grandes entreprises (la SEITA, la SNCF) qui formaient des psychotechniciens en quelques semaines.

¹²³ Pour un panorama des réflexions sociologiques sur la « psychologisation », et un retour critique sur la notion et les usages sociaux de la psychologie, voir (Demailly 2006; 2008a, 44-58).

sur les métiers relationnels (Autès, 2004; Bresson, 2006). L'interrogation n'est cependant pas nouvelle. Elle se greffait notamment, au tournant des années 1970, à une sociologie critique du travail social dont nous avons déjà décrit les principaux arguments dans le cadre de nos réflexions sur le droit des mineurs et ses fondements « paternalistes », en montrant comment elle avait accompagné la cristallisation d'une philosophie juridique « garantiste », attentive au respect de la loi et des droits propres des mineurs et de leurs familles¹²⁴. Rappelons seulement le scepticisme critique de différents intellectuels, le plus souvent sociologues ou philosophes, à l'égard des savoirs mobilisés par les travailleurs sociaux, en particulier à l'égard des différentes formes de sciences du psychisme : « l'insertion de la psychologie dans les structures de l'assistance s'éclaire si on veut bien comprendre que la psychologie naît très exactement du point de rencontre entre le besoin et le pouvoir », écrivait notamment Jacques Donzelot (1972, 669) dans un numéro spécial consacré par la revue *Esprit* à cette question révélatrice d'une volonté de « dévoilement » : *Pourquoi le travail social ?* Certains éducateurs de l'Éducation surveillée se sont dès lors faits les propres critiques de leur profession et de ses principaux outils intellectuels, mettant notamment en cause le mouvement de « psychologisation » du travail éducatif, accusé de cacher les « vrais problèmes » qui pesaient sur les mineurs délinquants, au premier chef desquels les problèmes « sociaux ». C'est ce que mettait en avant une ancienne éducatrice, ancienne militante trotskyste entrée à l'Éducation surveillée en 1975, aujourd'hui directrice départementale adjointe à la PJJ :

« Je suis à la PJJ depuis 1975 environ, donc j'ai un peu vécu de mon fait les différents courants si on peut appeler ça comme ça. Par exemple mon ex-compagnon a rompu avec la PJJ, donc a démissionné, par refus de la psychologisation... donc ça exactement en 1979 [...] Et ça c'était explicitement dans l'idée du refus d'une psychologisation à outrance.

– *Et comment vous définiriez cette « psychologisation à outrance » ?*

– Bah, c'était les entretiens en milieu ouvert, où on abordait le jeune dans son histoire familiale. Donc c'était un refus politique en général, bon d'une individualisation des choses. Nous on disait que les problèmes étaient essentiellement sociaux, essentiellement inégalitaires, on prônait la sociologie... » (Valérie, directrice départementale adjointe, à la PJJ depuis 1975)

Les rapports entre sociologie et psychologie ne sauraient cependant être limités à ces rapports de concurrence et de méfiance réciproque. Les analyses développées par Nikolas Rose montrent en particulier que si domine, dans ce qu'il nomme les sociétés libérales avancées, une psychologie qui, dans le cadre d'une gouvernementalité dite « par l'individu », agit comme technique d'auto-réalisation personnelle et d'épanouissement de soi, dans des formes de « déni du social », la psychologie telle qu'elle se donnait à voir dans la société américaine de la première moitié du 20^e siècle agissait au contraire comme technique de production d'un individu socialisé – cela dans le cadre d'une gouvernementalité dite « par le social » (Rose, 1999, 90).

¹²⁴ Nous renvoyons, pour cela, au chapitre 1 de notre thèse.

Il ne s'agit donc pas de nier que l'Éducation surveillée ait connu un mouvement de « psychologisation », mais il convient de saisir, dans toute leur complexité, les usages des savoirs psychologiques au sein de la justice des mineurs. En particulier, psychologie et sociologie – mais une certaine psychologie, et une certaine sociologie – ont longtemps progressé de pair à l'Éducation surveillée¹²⁵. De fait, parallèlement au progressif discrédit des explications médicalisantes de la délinquance juvénile, et à la montée en charge d'une psychologie clinique d'inspiration psychanalytique à l'Éducation surveillée, allait également s'affirmer une approche proprement sociologique de la délinquance juvénile, accompagnant un glissement fondamental : de la prééminence d'une « délinquance pathologique » à celle d'une « délinquance d'exclusion »¹²⁶.

3.4. La sociologie face à la délinquance juvénile

À proprement parler, les « facteurs sociaux » n'ont jamais été réellement absents, en France, des réflexions sur la délinquance juvénile. D'une part, à la fin du 19^e siècle se manifesta, autour de Gabriel Tarde puis d'Émile Durkheim, la genèse d'une sociologie criminelle attentive aux causes sociales du crime¹²⁷. Autour d'Émile Durkheim, c'est principalement Gaston Richard qui, de 1897 à 1907, date de sa rupture avec l'école durkheimienne, alimenta la rubrique « Sociologie criminelle » de *L'Année sociologique*. Le problème de l'enfance délinquante intéressait Gaston Richard, qui rejetait à son propos les modèles biologiques de l'innéisme héréditaire, pour leur préférer des explications sociologiques sur l'anomie et sur l'éclatement des liens familiaux (Mucchielli, 1995b, 303). La sociologie criminelle disparut progressivement de la scène scientifique française dès 1910, pour ne réapparaître timidement qu'à la fin des années 1950 autour, notamment, des travaux de Paul-Henry Chombart de Lauwe (Robert, 1995, 430).

Pour autant, comme nous l'avons montré *supra*, les principaux auteurs qui se sont intéressés au phénomène de l'enfance délinquante dans la première moitié du 20^e siècle – principalement des médecins – n'ont pas évacué de leurs schémas étiologiques les facteurs sociaux. Ceux-ci, mêlés à des considérations héréditaires et organicistes, continuaient d'occuper une place centrale – dans une forme de « déterminisme social » à la veine néo-lamarckienne qu'il convient cependant de ne

¹²⁵ Dans un article consacré aux soubassements sociologiques de diverses conceptions psychologiques qui ont pénétré le champ du travail social, Bernard Ravon a bien montré comment la critique sociologique de l'aliénation sociale, dans les années 1970, s'est articulée à « la pédagogie non-directive inaugurée par Rogers et [à] la psychologie clinique, qui contre les impasses (normatives ou aliénantes) de la psychologie scientifique et de la neuropsychiatrie infantile, [trouvait] dans la psychanalyse des vertus subversives. Le *social* [devenait] pensable comme un ensemble d'appartenances pesantes et conflictuelles dont il [fallait] s'émanciper » (Ravon, 2006).

¹²⁶ Nous reprenons ces termes à Denis Salas (1997).

¹²⁷ Pour un panorama de la naissance d'une sociologie criminelle, voir (Mucchielli, 1995b).

pas confondre avec le « déterminisme sociologique » d'Émile Durkheim et de Gaston Richard (Renneville, 1995, 123 ; Mucchielli, 1995b, 189-214). Les « facteurs sociaux » étaient alors partie prenante d'une analyse factorielle – et souvent monofactorielle – d'une délinquance juvénile placée sous le règne de l'innéisme héréditaire. Le facteur le plus fréquemment retenu, au point que la direction de l'Éducation surveillée a longtemps tenu une statistique à son sujet, fut celui de la dissociation familiale, que Georges Heuyer avait mise en avant en 1942, dans le cadre d'une étude portant sur 400 dossiers – il avait alors montré que 88% des mineurs étaient issus de « familles dissociées » (Lefaucheur, 1995). Mis en question par l'enquête de 1947, dirigée par ce même Georges Heuyer (cf. *supra*), ce facteur continuait à être utilisé sans précaution par différents auteurs, du magistrat Jean Chazal, en 1953, dans un ouvrage consacré à l'enfance délinquante, à Henri Joubrel, en 1957, dans un ouvrage sur l'inadaptation (Bantigny, 2009, 192). Il fallait attendre le début des années 1970 et les travaux du sociologue Jean-Claude Chamboredon (1971) pour voir infirmée l'influence univoque de ce facteur (*Ibid.*, 193). Un second facteur, issu de la tradition criminologique française, en particulier des travaux d'Alexandre Lacassagne et d'Henri Joly, fut celui du caractère pathogène de la ville. Ainsi le psychiatre Robert Lafon évoqua, à partir d'une enquête étiologique menée à Grenoble au début des années 1950, un « tropisme psychologique de quartier » (Lafon, 1953, 639), mettant en question le trop-plein des relations communautaires fonctionnant en circuit fermé – une thèse strictement opposée à celle qui allait dominer dix ans plus tard, dénonçant au contraire le vide et la carence des liens sociaux caractéristiques des grands ensembles urbains (Bantigny, 2009, 194-195).

C'est à partir du milieu des années 1960, tandis qu'étaient importés, en France, les travaux sociologiques de la première génération de l'école de Chicago, que la délinquance juvénile commença à être l'objet d'analyses plus complexes, échappant au factorielisme dominant¹²⁸. Le Centre de formation et de recherche de l'Éducation surveillée (CFRES) de Vaucresson joua d'ailleurs un rôle central pour la « renaissance » de la sociologie criminelle (Robert, 1995; Marcel et Mucchielli, 2002), expliquant la focalisation des études de sociologie criminelle, dans les années 1960, sur le thème de la délinquance juvénile – c'est un constat que faisait déjà, à l'époque, le criminologue Jean Pinatel (1970). De fait, c'est au CFRES que furent entreprises les premières études à ambition comparative, à l'échelle européenne, croisant une multiplicité de variables (macrosociales, psychosociales et psychologiques) pour interroger la corrélation entre le niveau statistiquement apparent de délinquance juvénile et le niveau de développement socio-économique (Bantigny, 2009, 195). Cette série de recherches, dont l'un des maîtres d'œuvre fut le sociologue Vincent Peyre (1975), était particulièrement attentive à la construction institutionnelle des phénomènes délictuels : le contexte politique et ses conséquences sur les pratiques policières

¹²⁸ Le principal ouvrage consacré par des auteurs de Chicago au phénomène de la délinquance juvénile est celui de Clifford Shaw et Henry MacKay (1942).

et judiciaires, le contexte institutionnel et les discriminations locales en matière d'équipement de prise en charge, etc. Ainsi, la période était marquée par l'influence croissante, sur la sociologie, d'un paradigme de la « réaction sociale », qui venait progressivement concurrencer le paradigme dominant du « passage à l'acte »¹²⁹. La réflexion sur le « passage à l'acte », ses ressorts et ses principales causes ne disparaissaient pas pour autant, mais les réflexions sociologiques sur les pratiques délictuelles étaient combinées à une analyse des pratiques institutionnelles¹³⁰. Dès le milieu des années 1960, mais plus encore dans les années 1970, la sociologie a ainsi contribué, à sa manière, à la démedicalisation du regard sur une délinquance juvénile qui était de moins en moins perçue comme « pathologique » et de plus en plus comme une délinquance « d'exclusion ». Plus que d'une univoque montée en charge de la psychologie, c'est de cet éclectisme que témoigne l'évolution des sessions de formation initiale des personnels de l'Éducation surveillée, en particulier celles des éducateurs.

L'organisation des premières sessions d'éducateurs

Si le centre de formation et de recherche de l'Éducation surveillée de Vaucresson n'a ouvert qu'en 1952, les premières sessions de formation continue qui ont été dispensées aux éducateurs datent de 1947. Au sein de ces premières sessions, les nombreux cours de Paul-René Bize (« physiologie du système nerveux » ; « examen neurologique, morphologique et médical » ; « les types morphologiques : principaux facteurs de différenciation » ; « les types pathologiques : pervers et pervertis », etc.) côtoyaient les cours, moins nombreux, de René Le Senne (« principes de caractérologie ») et ceux de Guy Sinoir sur la psychologie (« introduction à la psychologie », « présentation de la méthode des tests », etc.) Quelques cours étaient consacrés à la présentation institutionnelle de l'Éducation surveillée et de ses principaux services, quand d'autres étaient centrés sur des méthodes pédagogiques à visée plus pratique (« l'enseignement général », par Henri Michard ; « L'éducation physique », par Bellugue ; « L'orientation professionnelle », par Guy Sinoir ; « La rééducation en internat », etc.).

Au début des années 1960, les cours de « neuropsychiatrie » et d'« étude des facteurs somatiques de la personnalité » n'étaient réduits qu'à être des enseignements parmi d'autres, sinon secondaires. Le sociologue Jean Stoezel, préfaçant l'ouvrage

¹²⁹ Nous reprenons cette opposition entre deux formes de criminologie – « passage à l'acte » et « réaction sociale » – au travail sociologique désormais classique de Philippe Robert (1973).

¹³⁰ Depuis les travaux de François Dubet (1987) jusqu'à ceux plus récents de Marwann Mohammed (2010), en passant par ceux d'Isabelle Coutant (2005), Gérard Mauger (2006) ou encore Didier Lapeyronnie (2008), la sociologie de la délinquance juvénile n'a pas abandonné cette ambition, au moyen d'études de terrain qui visent à englober pratiques déviantes et pratiques institutionnelles. Pour un panorama complet de la sociologie de la délinquance juvénile, voir (Mauger, 2009).

consacré par Henri Michard à la présentation du Centre de formation et de recherche de l'Éducation surveillée, que ce dernier dirigea de 1952 à 1976, évoquait ainsi « la nécessité de faire comprendre [aux éducateurs] ce qui peut conduire un jeune à un comportement de délinquant, à savoir : un conflit entre lui-même et son milieu. À côté, par conséquent, d'une information, qui reste fondamentale, sur l'équipement somatique des délinquants, il apparaissait nécessaire de donner aux éducateurs une instruction sur la psychologie des relations interpersonnelles et sur les influences que les milieux de vie exercent sur les individus » (Stoezel, 1962, 7). La précision de Jean Stoezel – « *qui reste fondamentale* » – à propos des disciplines médicales, en dit d'ailleurs long sur le discrédit qui, à cette époque, commençait à peser sur elles. Voici reproduit « l'organisation de la formation théorique », telle que proposée par Henri Michard, qui nous permet de souligner l'importance prise, dans la formation des éducateurs, par la psychologie, et les prémisses d'une approche sociologique – dont le poids n'allait cesser de croître jusqu'au début des années 1990 :

« L'enseignement correspond à une triple nécessité :

Il faut d'abord doter l'élève-éducateur des connaissances qui lui permettront de comprendre les jeunes dont il aura la charge ;

Il faut, ensuite, le documenter avec précision sur le cadre juridique et institutionnel dans lequel son action s'insère ;

Il faut, enfin, lui définir les modalités de cette action.

En conséquence, les disciplines enseignées vont se répartir en trois groupes :

Le *premier groupe* rassemble celles qui concourent à la connaissance de l'enfant inadapté. Ce sont :

- l'étude des facteurs somatiques de la personnalité, 20 heures
- la psychologie générale, 100 heures
- la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, 40 heures
- la psychologie sociale, 30 heures
- la sociologie, 45 heures
- la neuro-psychiatrie, 20 heures
- l'étude des formes et des facteurs de la délinquance juvénile, 30 heures

Le *deuxième groupe* est beaucoup moins important, il se limite :

- au droit, 35 heures
- à l'étude des institutions sociales françaises, 50 heures
- à une initiation sommaire aux problèmes de gestion, 15 heures

Le *troisième groupe* recouvre l'enseignement *des méthodes*. Il comprend :

- une brève introduction de pédagogie générale, 12 heures
- un cours de psycho-pédagogie qui s'efforce de replacer les données psychologiques et psycho-sociologiques dans le contexte de l'action éducative, 30 heures
- la pédagogie dite « spécialisée », c'est-à-dire l'étude des méthodes de rééducation des adolescents délinquants, 100 heures
- l'étude des méthodes d'éducation populaire, 60 heures

- l'étude des méthodes d'éducation physique et sportive complétées par un camp d'été, 200 heures. »

(Michard et l'équipe des professeurs, 1962, 35-36)

Proche du milieu universitaire, Henri Michard conviait ainsi à ses formations différents psychologues ou autres psychosociologues – en particulier Jean Maisonneuve et Gilles Ferry, qui souhaitaient prendre le processus psychosocial comme « objet » et « support » de la formation, afin de sensibiliser les éducateurs aux dynamiques psychologiques de groupe¹³¹ –, mais également des sociologues – Jean Stoezel, mais aussi Dominique Lahalle, chargé d'un cours de sociologie du travail, Paul-Henry et Marie-Josée Chombart de Lauwe, responsables des cours de sociologie urbaine et du monde ouvrier, etc. –, offrant à la formation des éducateurs, et de manière plus générale, à la justice des mineurs, son ancrage dans les « sciences humaines ».

Cette progressive démedicalisation du regard sur l'enfance délinquante allait accompagner, à la fin des années 1950, une extension des prérogatives de l'Éducation surveillée. Suite à l'ordonnance du 28 décembre 1958 sur l'enfance en danger, offrant compétence aux juges des enfants de prononcer toute mesure de protection à l'égard des mineurs de moins de 21 ans dont « la santé, la sécurité, la moralité ou l'éducation sont compromises », l'Éducation surveillée se voyait en effet chargée de coordonner le système de la protection judiciaire des mineurs en danger ; prérogative supplémentaire qui apparaissait comme un nouvel échec du ministère de la Santé, renvoyé, par un décret du 7 janvier 1959, à un simple rôle de « prévention » coordonné par la direction de l'Aide sociale à l'enfance (ASE). Tout en « désenclavant l'enfance en danger de l'enfance inadaptée » (Bourquin, 2004, 29), cette décision offrait au personnel de l'Éducation surveillée l'opportunité de subsumer le traitement de l'enfance délinquante sous une nouvelle totalité. La délinquance juvénile n'était plus tant perçue comme le symptôme d'une anomalie d'ordre médical que comme celui d'une situation – sociale, psychologique et surtout familiale – de « danger ».

Cette importance prise par « l'environnement » – et plus particulièrement par « l'environnement familial » – pour penser le problème de la délinquance juvénile, fut théoriquement légitimée, au tournant des années 1970, par la montée en charge, à l'Éducation surveillée et dans la formation continue des éducateurs, du courant dit de « l'analyse systémique ». Issu d'une école de recherche née dans les années 1950, connue sous le nom « d'école de Palo-

¹³¹ Pour un regard sur ces formations psychosociologiques, nous renvoyons au retour opéré par Jean Maisonneuve et Gilles Ferry, au début des années 1980, sur leur propre expérience de formation (1981).

Alto», qui envisageait la maladie mentale comme un mode d'adaptation à une structure pathologique des relations familiales (Bateson et al., 1956), ce courant fut importé, dans le champ de la justice des mineurs, par deux psychologues, chercheurs au centre de formation et de recherche de l'Éducation surveillée : Christiane Chirol et Pierre Segond. Visant à « approcher la déviance du jeune non seulement d'un point de vue intrapsychique mais également comme le symptôme d'un dysfonctionnement du système familial, dont il n'est que le «patient désigné» »¹³², cette théorie permit, tel que nous le suggérait Pierre Segond lui-même en entretien, « *de faire des phénomènes de délinquance une continuité des dysfonctionnements familiaux propres à l'enfance en danger* ». Il convenait également, ajoutait-il, « *d'associer pleinement les parents au processus d'éducation* ». L'émergence de ce courant peut, en cela, être considérée comme le symbole d'un moment historique où « l'image de la famille mauvaise, responsable de l'inadaptation du jeune », laissait place à une image de la famille « partenaire » de l'intervention éducative (Bourquin, 2004, 29), participant du rapprochement entre le traitement pénal de l'enfance délinquante et l'assistance éducative. Encore aujourd'hui, une majorité des personnels de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) fait de la continuité supposée entre « enfance en danger » et « enfance délinquante » le cœur de la spécificité de leur intervention, résolument ancrée dans une perspective « protectionnelle ». Nous comprenons ainsi la colère qu'a provoquée, au sein de la PJJ, la récente décision de sa direction de restreindre, dès 2009, l'activité de son secteur public au seul traitement des mineurs délinquants¹³³.

Conclusion du chapitre 2

L'histoire du traitement réservé aux mineurs délinquants est indissociable d'une réflexion plus générale sur le sort réservée à « l'enfance désaffiliée ». Elle s'est façonnée à l'interface de différents champs, les seules normes juridiques ne suffisant pas à qualifier les comportements déviants de ces êtres non suffisamment « discernants » pour être jugés comme de normaux sujets de droits¹³⁴. De la neuropsychiatrie à la psychophysiologie du travail, de la psychanalyse à la sociologie, en passant par la psychopédagogie et la psychologie clinique, l'espace des « sciences de l'homme », aux contours flous et en progressive construction, s'est progressivement approprié le « problème », autant pour en faire un objet de savoir que pour en constituer une cible d'intervention, promesse de territoires à conquérir.

¹³² Pour un regard sur la manière dont l'analyse systémique a cherché à pénétrer l'univers de l'éducation des mineurs délinquants, nous renvoyons aux récits proposés par Pierre Segond lui-même (1975; 2008).

¹³³ Nous reviendrons sur cette décision dans le cadre du chapitre 3 de notre thèse.

¹³⁴ Nous renvoyons, pour une réflexion sur l'histoire du droit des mineurs, au chapitre 1 de notre thèse.

Cette histoire, indissociablement savante et institutionnelle, fait apparaître deux principaux mouvements. Le premier a consisté en une progressive et relative différenciation du problème de l'enfance délinquante dans ce champ plus large que différents médecins ont désigné, au tournant du 20^e siècle, « enfance inadaptée ». Tandis que les ministères de l'Éducation nationale et de la Santé ont tenté, à tour de rôle, d'obtenir le contrôle sur ce champ ainsi unifié, c'est par le renforcement mutuel entre une doctrine pédagogique de la « rééducation » d'une part, et une psychologie de la personnalité criminelle d'autre part, que les magistrats du ministère de la Justice, forts d'une doctrine de politique criminelle qu'allait bientôt promouvoir Marc Ancel (Ancel, 1966 [ed. orig. 1954]), ont pu revendiquer – et légitimer – le monopole de leur tutelle sur le traitement des mineurs délinquants.

Le second mouvement a participé d'un glissement de fond, les sciences médicales se voyant progressivement supplanter – dans le champ même de la psychiatrie et de la psychologie – par les sciences humaines, dont l'implantation universitaire allait croissant après la Seconde Guerre mondiale. Tandis que, dès les années 1950, mais plus encore dans les années 1960, la psychologie clinique, de Daniel Lagache à Juliette Favez-Boutonnier, allait accompagner l'émergence d'une profession autonome de psychologue, la sociologie, de son côté, allait renforcer la légitimité d'une démedicalisation du regard sur les mineurs délinquants et leur traitement. Tout en accompagnant d'importantes transformations des modalités de la prise en charge des mineurs délinquants, bientôt rapprochée de celle des mineurs en danger, ce mouvement participait de l'épanouissement d'une politique de recherche en sciences humaines à l'Éducation surveillée. Partie prenante d'une administration – la Justice – singulièrement attachée à la production de savoirs sur elle-même (Commaille et Lascoumes, 1982), le Centre de formation et d'études de l'Éducation surveillée (CFEES), inauguré en 1952 à Vaucresson, se dotait, le 13 mai 1958, du Centre de formation et de recherches de l'Éducation surveillée (CFRES), principal artisan d'un renouveau de la sociologie criminelle dans la seconde moitié du 20^e siècle (Robert 1995, 431; Marcel et Muchielli, 2002). En 1983, le CFRES devint une unité de recherche associée au CNRS, sous le nom de Centre de recherche interdisciplinaire de Vaucresson (CRIV)¹³⁵. Ainsi, dès le début des années 1960, la légitimité croissante du dispositif de formation et de recherche attaché au « Centre de Vaucresson », allait participer du prestige accordé à l'Éducation surveillée dans le champ plus large du travail social.

¹³⁵ Le CRIV a finalement fermé en 1995, ses promoteurs les plus implantés dans le champ académique (en particulier les sociologues Jacques Commaille et Michel Chauvière, qui en furent chacun directeurs) dénonçant la perversion croissante des prétentions scientifiques du Centre par les nécessités internes de l'institution.

CHAPITRE 3

DES ÉDUCATEURS À LA JUSTICE

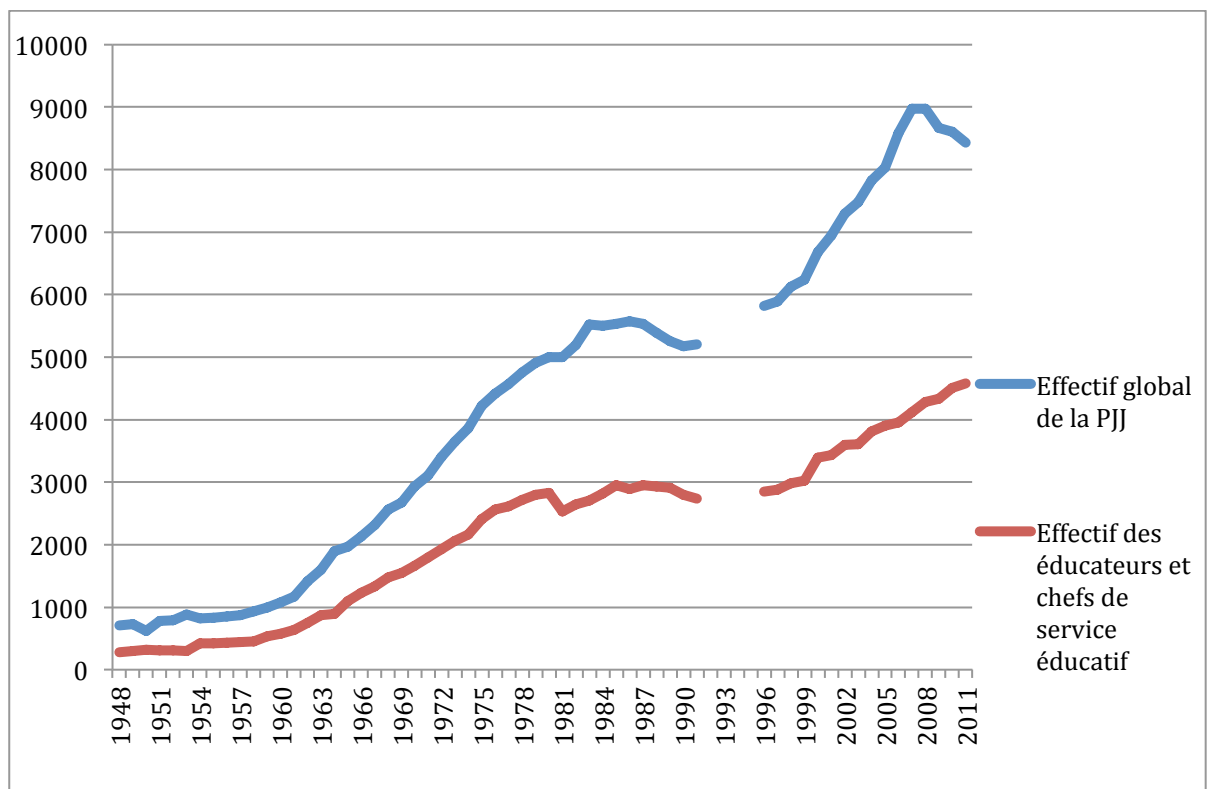
La profession d'éducateur dans son environnement institutionnel

Dès son autonomisation au sein du ministère de la Justice, le 1^{er} septembre 1945, l'Éducation surveillée est apparue comme l'ilot judiciaire d'un champ plus vaste du traitement de l'enfance inadaptée. De taille relativement modeste à l'échelle de la fonction publique française, et tandis qu'elle a toujours délégué une majeure partie de son activité au secteur privé habilité, l'Éducation surveillée a, dès ses premières années de fonctionnement, cherché à cultiver sa différence en décidant de former, à l'interne, le groupe professionnel qui allait rapidement devenir le plus important de l'institution, symboliquement et numériquement : les éducateurs. D'une part, la profession d'éducateur apparaît comme le symbole d'un attachement du ministère de la Justice à un modèle judiciaire fondé sur l'éducabilité et la réinsertion des mineurs. D'autre part, les éducateurs représentent, au moins depuis 1950, environ 50% des effectifs totaux de l'institution. En retour, cette appartenance des éducateurs de l'Éducation surveillée – aujourd'hui de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) – au ministère de la Justice leur offre une ressource pour revendiquer leur singularité dans le champ plus vaste de l'éducation spécialisée.

Quelques constats quantitatifs généraux sur la PJJ et ses principales catégories de personnel

Depuis le début des années 1950, et plus sûrement encore depuis le début des années 1960, l'effectif total de l'Éducation surveillée – PJJ augmente progressivement, étant passé de 620 personnels en 1950 à 1073 en 1960, puis à 2928 en 1970, 5001 en 1980, 5178 en 1990, 6682 en 2000 et 8604 en 2010. Cette hausse s'est accompagnée d'une hausse parallèle de l'effectif des éducateurs et chefs de service éducatif¹³⁶, passé de 321 en 1950 à 574 en 1960, puis à 1662 en 1970, 2830 en 1980, 2797 en 1990, 3396 en 2000 et 4509 en 2010. Ces deux évolutions parallèles sont représentées au sein du graphique 1.

Graphique 1. Évolution de l'effectif total et de l'effectif d'éducateurs de l'Éducation surveillée – PJJ (1948-2011)¹³⁷



Cette quasi-constante augmentation laisse paraître deux infléchissements. Le premier à la fin des années 1980, l'effectif total de l'institution étant passé de 5570 en

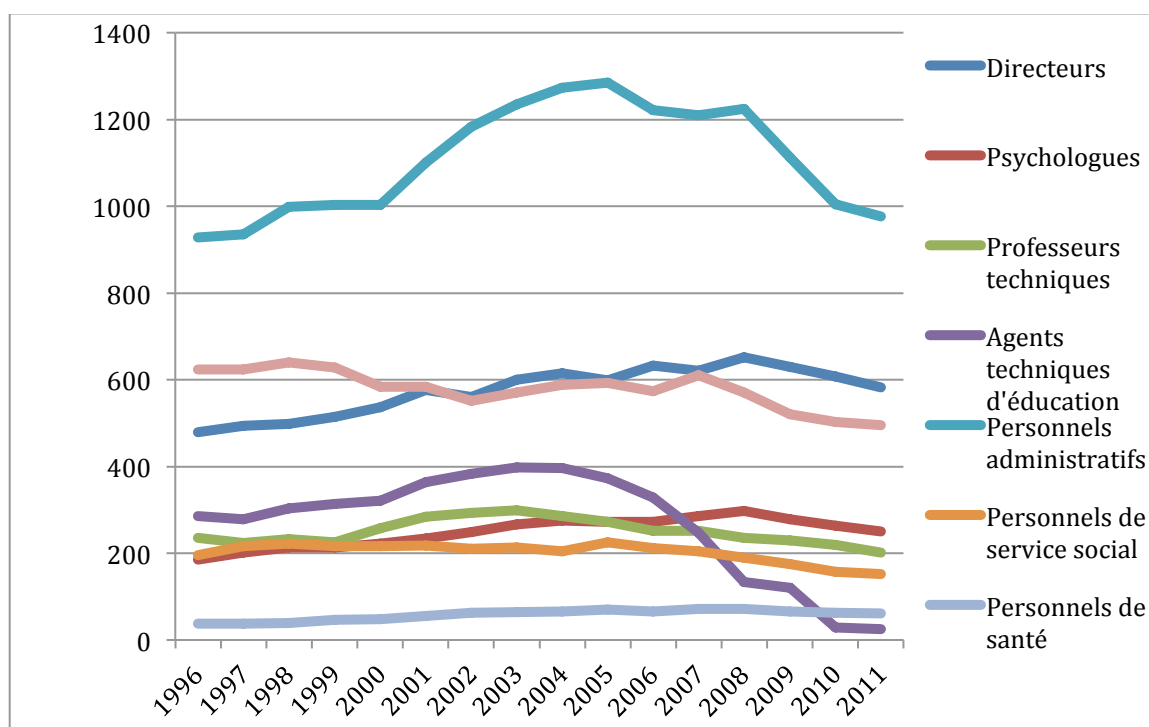
¹³⁶ Les chiffres sur le personnel de la PJJ ne distinguent que rarement éducateurs et chefs de service éducatif. Après cinq années de carrière, tout éducateur peut, à la faveur d'un concours interne, devenir chef de service éducatif, accédant ainsi à la catégorie A de la fonction publique. En 2011, les éducateurs comptaient pour 80,8% de la catégorie, contre 85% en 1996, 86,3% en 2000 et 82,1% en 2006.

¹³⁷ Seules sont manquantes les données sur la période 1991-1996.

1986 à 5178 en 1990 (-7%), avant de remonter progressivement, dès 1991. Cette baisse, parallèle à celle du nombre d'éducateurs, passé de 2947 en 1986 à 2797 en 1990, s'est produite dans un contexte de mise en question explicite, par la direction de l'Éducation surveillée, des prérogatives éducatives de l'institution. Tandis que la droite signait son retour aux affaires, la nouvelle directrice de l'Éducation surveillée, Michèle Gianotti, décida un gel du recrutement des éducateurs, provoquant l'ire du syndicat majoritaire de l'institution, le SNPES¹³⁸. Le second infléchissement que laisse paraître le graphique 1 est plus récent. Ainsi, après une hausse continue de 1991 à 2007, l'effectif total de la PJJ est passé de 8974 personnels en 2007 à 8435 personnels en 2011 (-6%). À la différence de la baisse qu'avait connu l'effectif de l'institution à la fin des années 1980, cette seconde baisse a pour particularité se s'être produite parallèlement à *une hausse* de l'effectif des éducateurs et chefs de service éducatif, passé de 4120 personnels en 2007 à 4575 personnels en 2011 (+9,9%). Dans le même temps, les effectifs d'une majeure partie des autres personnels de l'institution ont progressivement décliné : personnels administratifs (secrétaires, agents administratifs divers) ; directeurs (directeur du centre de formation, directeurs régionaux, départementaux et de service) ; psychologues ; professeurs techniques ; personnels de service social ; personnels techniques (maîtres ouvriers et ouvriers professionnels, chefs de garage et conducteurs automobiles) ; agents techniques d'éducation. En plus de l'effectif des éducateurs et chefs de service éducatif, seul celui des personnels de santé, qui reste cependant, en valeur absolue, singulièrement faible, semble avoir résisté à cette baisse de l'effectif total de la PJJ. Ces évolutions croisées sont représentées au sein du graphique 2.

¹³⁸ Nous avons déjà souligné, dans notre chapitre 1, la singularité des prises de position que défendait Michèle Gianotti sur les finalités de son institution.

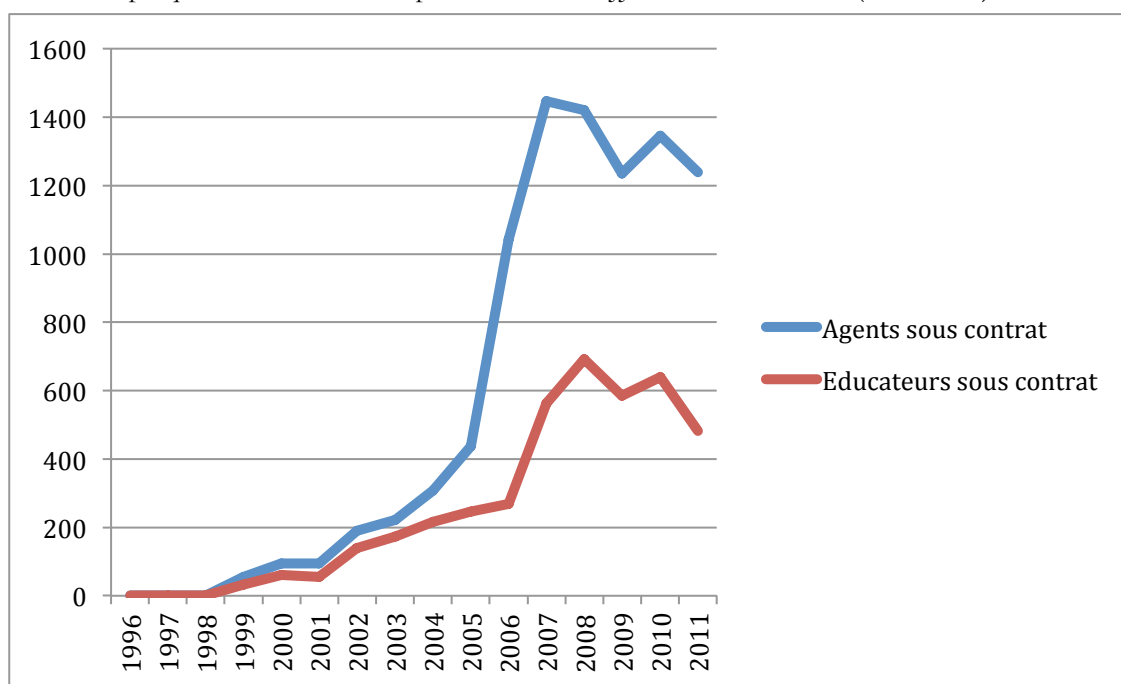
Graphique 2. L'évolution des effectifs des diverses catégories de personnel de la PJJ (1996-2011)



Pour rendre compte des ressorts de cette évolution apparemment paradoxale (baisse de l'effectif total de la PJJ, hausse de l'effectif d'éducateurs), focalisons notre attention sur la période 2007-2010. Précisons cependant que les données dont nous disposons sur cette période diffèrent, sur au moins trois aspects, des données de plus long terme présentées ci-dessus¹³⁹ : i. elles concernent les *effectifs budgétaires* de l'institution, et non ses *effectifs physiques* ; ii. elles recensent le personnel en formation au sein de la PJJ, soit les directeurs et les éducateurs nouvellement reçus aux concours ; iii. elles incluent les personnels non titulaires, recrutés sur contrat, auxquels la PJJ fait appel depuis 1999 – en 2011, les agents contractuels comptent de fait pour 14,7% de l'effectif total de la PJJ, contre 0,9% en 1999, 2,9% en 2003 et 16,1% en 2007. L'évolution du nombre de ces personnels, et l'évolution parallèle du nombre d'éducateurs contractuels, sont représentées au sein du graphique 3. Nous observons ainsi qu'après une importante hausse depuis le début des années 2000, le nombre d'agents contractuels connaît, à l'image de l'effectif total de la PJJ, une sensible baisse depuis 2007.

¹³⁹ Les données sur la période 2007-2010 nous sont fournies grâce aux « bilans sociaux » annuels tenus et conservés, depuis plusieurs années, par le service du personnel de la direction de la PJJ.

Graphique 3. L'évolution du personnel de la PJJ recruté sur contrat (1996-2011)



Ces quelques spécificités méthodologiques étant précisées, observons comment ont évolué, de 2007 à 2010, les onze principales catégories de personnel de la PJJ.

Tableau 1. Les personnels de la PJJ. Evolution 2007-2010

Type de personnel	Effectif 2007 (en ETP)	Part 2007 dans le total de personnels	Effectif 2010 (en ETP)	Part 2010 dans le total de personnels	Evolution des effectifs 2007-2010
Directeurs	598,6	6,9 %	595,1	7 %	-0,6 %
Educateurs et chefs de service éducatif (CSE)	4181,4	47,9 %	4710,2	55,9 %	+11,2 %
Psychologues	359,4	4,1 %	342,2	4 %	-4,7 %
Professeurs techniques	319,8	3,6 %	299,7	3,5 %	-6,2 %
Agents techniques d'éducation	353	4 %	36	0,4 %	-89,2 %
Personnels administratifs	1545,8	17,7 %	1343,9	15,9 %	-13,1 %
Personnels de service social	202,1	2,3 %	176,5	2,1 %	-12,9 %
Personnels de santé	84,2	0,9 %	75,5	0,9 %	-10,7 %
Personnels techniques	662,6	7,1 %	481,1	5,7 %	-27,4 %
Elèves directeurs	45	0,5 %	40	0,5 %	-11,1 %
Elèves éducateurs	374	4,3 %	331,2	3,9 %	-11,5 %
Total	8726,2	100 %	8431,2	100 %	-3,4 %

De 2007 à 2010, en unités budgétaires, l'effectif total de la PJJ a chuté de 3,4%. Il est cependant heuristique d'envisager la répartition du personnel en deux grandes fonctions. D'une part *la fonction support*, relative au fonctionnement administratif et à

la gestion de l'institution, telle qu'elle est mise en œuvre le long des différents échelons hiérarchiques de la PJJ : administration centrale, directions régionale et départementale. D'autre part *la fonction éducative*, relative au fonctionnement des dispositifs locaux chargés de l'exécution des mesures judiciaires et de la prise en charge des mineurs placés sous main de justice.

- Transformations et coupes budgétaires dans la fonction support

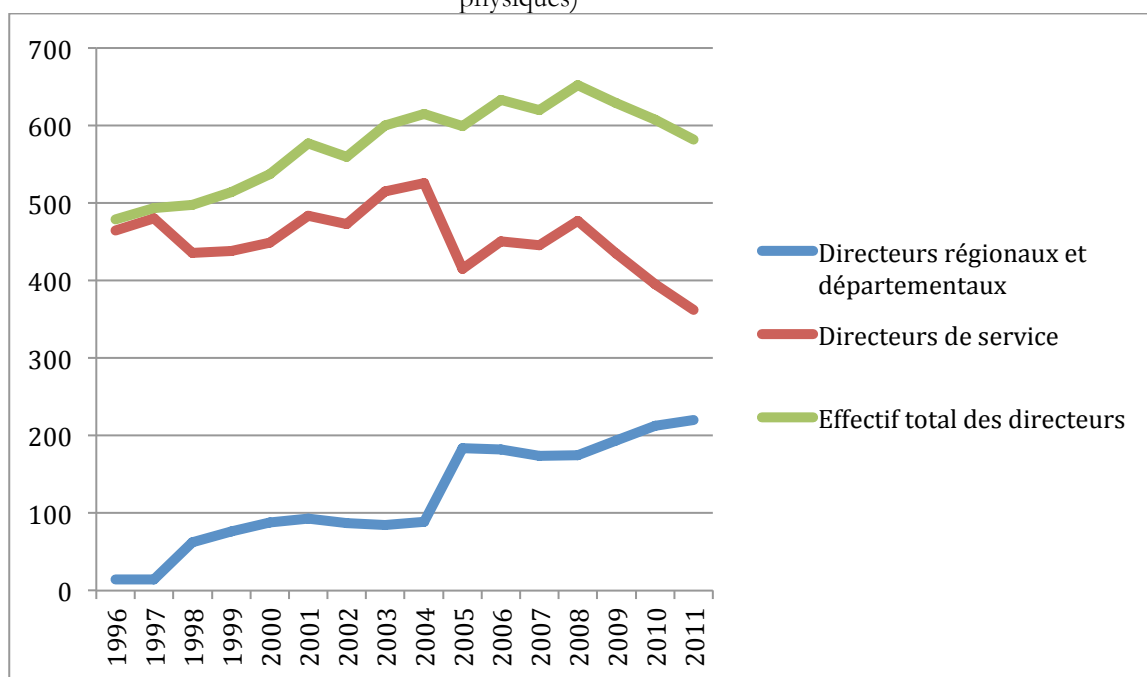
Nous constatons alors, grâce au tableau 2, que cette baisse du nombre global de personnel, de 2007 à 2010, est principalement due à des coupes budgétaires réalisées dans la fonction support.

Tableau 2. Les personnels de la fonction support. Évolution 2007-2010.

Type de personnel	Effectif 2007 (en ETP)	Part 2007 dans le total des personnels de la fonction support	Effectif 2010 (en ETP)	Part 2010 dans le total des personnels de la fonction support	Évolution des effectifs 2007-2010	Part 2007 des effectifs du corps évoluant dans la fonction support	Part 2010 des effectifs du corps évoluant dans la fonction support
Directeur	294,5	15,8%	336,6	21,5%	+12,5 %	49,2 %	56,5 %
Éducateurs et CSE	182,6	9,8%	140,1	9%	-23,2 %	4,4 %	3 %
Psychologues	3,8	0,2%	3	0,2%	-22 %	1,1 %	0,9 %
Professeurs techniques	41,9	2,2%	29	1,9%	-30,8 %	13,1%	9,7 %
ATE	24,5	1,3%	2	0,1%	-91,8 %	6,9 %	5,5 %
Personnels administratifs	1015,9	54,3%	847,6	54,3%	-16,5 %	65,7 %	63,1 %
Personnels de service social	12,6	0,7%	7	0,4%	-44,4 %	6,2 %	4 %
Personnels de santé	72,2	3,9%	62,6	4%	-13,2 %	85,7 %	82,5 %
Personnels techniques	220,6	11,8%	133,1	8,5%	-39,6 %	33,3 %	27,7 %
Total	1868,7	100%	1561,5	100%	-16,4 %	21,4 %	19,2 %

Au sein de cette fonction support, seul le corps des directeurs voit ses effectifs augmenter, cela pour au moins deux raisons. D'une part, comme le montre le graphique 4, la composition du corps des directeurs se modifie. Ainsi, le nombre de directeurs régionaux et départementaux augmente progressivement au détriment des directeurs de service, suivant en cela la rénovation, engagée par la direction de la PJJ depuis le milieu des années 1990, du dispositif de gestion de l'institution.

Graphique 4. La composition du corps des directeurs. L'évolution 1996-2011 (en effectifs physiques)



D'autre part, les directeurs sont enrôlés dans des fonctions « d'audit » dont l'importance est croissante ces dernières années – ainsi le nombre de directeurs « auditeurs » est passé de 0 en 2007 à 19 en 2008, 32 en 2009 et 54 en 2010. La PJJ est en effet engagée, depuis plusieurs années, dans un double mouvement, visant une augmentation de ses efforts en matière de « pilotage », et la réorganisation, en profondeur, de ses principaux organes de gestion administrative, liée à la mise en œuvre de la révision générale des politiques publiques (RGPP)¹⁴⁰.

- La hausse du nombre d'éducateurs dans la fonction éducative

A contrario, le nombre de personnels rattaché à la fonction éducative reste relativement stable. Il a même tendance à augmenter légèrement, étant passé de 6439

¹⁴⁰ Particulièrement controversées, ces transformations administratives ont pris un tour dramatique, le 15 septembre 2009, suite à la tentative de suicide de la directrice départementale de la PJJ à Paris, Catherine Kokoszka-Garbar. Restée en vie malgré un saut de trois étages, cette dernière écrivit alors un texte, relayé par différents médias, dans lequel elle fustigeait les méthodes de son administration. Tout en se déclarant « partisane de la RGPP, révision générale des politiques publiques », elle dénonçait dans le même temps la « brutalité » des coupes budgétaires et des processus de réorganisation administrative, ainsi que l'adoption d'« un processus de décisions extrêmement vertical et technocratique », sourd aux exigences de réflexion collective d'une large part des professionnels de la PJJ. Elle ajoutait alors avoir « failli mourir de ne plus pouvoir penser », accusant « la surdité d'une institution qui n'entendait pas que tout allait trop vite, si vite que nous ne pouvions plus suivre » (Kokoszka-Garbar 2009).

personnels à 6499 personnels de 2007 à 2010, comme nous le constatons grâce au tableau 3.

Tableau 3. Les personnels de la fonction éducative. Évolution 2007-2010.

Type de personnel	Effectif 2007 (en ETP)	Part 2007 dans le total des personnels de la fonction éducative	Effectif 2010 (en ETP)	Part 2010 dans le total des personnels de la fonction éducative	Évolution des effectifs 2007-2010	Part 2007 des effectifs du corps évoluant dans la fonction éducative	Part 2010 des effectifs du corps évoluant dans la fonction éducative
Directeur	304,2	4,7%	258,5	4%	-15 %	50,8 %	43,4 %
Educateurs et CSE	3998,9	62,1%	4570,2	70,3%	+12,5 %	95,6 %	97 %
Psychologues	355,6	5,5%	339,2	5,2%	-4,6 %	98,9 %	99,1 %
Professeurs techniques	278	4,3%	270,7	4,2%	-2,7 %	86,9 %	90,3 %
ATE	328,5	5,1%	34	0,5%	-89,6 %	6,9 %	5,5 %
Personnels administratifs	529,8	8,2%	495,2	7,6%	-6,5 %	34,3 %	36,8 %
Personnels de service social	189,5	2,9%	169,5	2,6%	-10,5 %	93,8 %	96 %
Personnels de santé	12	0,2%	13,2	0,2%	+9,2 %	14,2 %	17,4 %
Personnels techniques	442,1	6,9%	348	5,3%	-21,3 %	66,7 %	72,3 %
Total	6439	100%	6499	100%	+0,9 %	21,4 %	19,2%

Cette légère augmentation s'accompagne cependant d'une transformation significative de la composition de cet effectif. Ainsi, seuls deux corps ont vu leurs effectifs augmenter parmi l'ensemble des personnels relevant d'une fonction éducative. D'une part, le personnel de santé (+9,2%), mais le très faible nombre de ce personnel, en valeur absolue, rend cette hausse peu significative. D'autre part, les éducateurs et chefs de service éducatif (+12,5%). Pour comprendre cette seconde hausse, nous pouvons faire appel à plusieurs types d'explications. En premier lieu, le corps des éducateurs intègre progressivement, depuis 2007, les agents techniques d'éducation (ATE). Personnel de catégorie C chargé, dans les services d'hébergement de la PJJ, de s'occuper des veilles de nuit, ce corps est en effet, depuis 2007, mis en extinction par la direction de la PJJ. Cette dernière, qui enjoint désormais aux éducateurs de remplir les fonctions antérieurement dévolues aux ATE, propose parallèlement aux ATE qui le souhaitent de rejoindre le corps des éducateurs. Ainsi, sur les 330 ATE (en effectifs physiques) présents à la PJJ en 2007, 191 ATE sont devenus éducateurs, quand 58 étaient encore, en 2010, en formation d'éducateur. 12 ATE avaient quant à eux réintégré leur corps d'origine, à la suite d'un échec ou d'un abandon de leur processus de reconversion. Si l'on additionne l'effectif des ATE et

celui des éducateurs, l'augmentation est toujours effective, mais moins significative, comme nous pouvons le constater grâce aux tableaux 4 et 5.

Tableau 4. La somme ATE + corps d'éducateurs dans l'effectif total de la PJJ. Évolution 2007-2010.

Type de personnel	Effectif 2007 (en ETP)	Part 2007 dans le total de personnels	Effectif 2010 (en ETP)	Part 2010 dans le total de personnels	Évolution des effectifs 2007-2010
ATE + éducateurs et CSE	4534,4	52%	4746,2	56,3%	+4,5%

Tableau 5. La somme ATE + corps d'éducateurs dans l'effectif total relevant de la « fonction éducative ». Évolution 2007-2010.

Type de personnel	Effectif 2007 (en ETP)	Part 2007 dans le total des personnels de la fonction éducative	Effectif 2010 (en ETP)	Part 2010 dans le total des personnels de la fonction éducative	Évolution des effectifs 2007-2010
ATE + éducateurs et CSE	4327,4	67,2%	4604,2	70,8%	+6%

En second lieu, la hausse du nombre d'éducateurs et CSE peut s'expliquer par la progressive transformation des dispositifs au sein desquels interviennent les personnels de la PJJ. Si le nombre d'éducateurs augmente dans les quatre types de service éducatif que nous pouvons distinguer (milieu ouvert, placement, insertion et détention), cette hausse est *relativement* plus importante en détention (+30%) et dans les services de placement (+21,8%), comme le montre le tableau 6.

Tableau 6. Les éducateurs de la PJJ et leur répartition par dispositifs

Type de dispositif	Effectif 2007 (en ETP, puis en % du corps)	Effectif 2010 (en ETP, puis en % du corps)	Évolution des effectifs 2007-2010
Milieu ouvert	2255,9 (53,9 %)	2401,4 (50,9 %)	+6 %
Placement	1238,1 (29,6 %)	1583,8 (33,6 %)	+21,8
Insertion	346,1 (8,3 %)	358 (7,6 %)	+3,3 %
Détention	158,8 (3,8 %)	227 (4,8 %)	+30 %
Support	182,6 (4,4 %)	137,1 (2,9 %)	-23,2 %
Audit	0	3 (0,06 %)	+100 %
Total	4181,5 (100 %)	4710,3 (100 %)	+11,2 %

Cette transformation des modalités d'intervention des éducateurs n'est pas sans importance pour comprendre le constat qui nous intéresse : la hausse de l'effectif des éducateurs et CSE, concomitante de la baisse de l'effectif total de la PJJ. À cela deux raisons. D'une part, les services éducatifs en détention ont pour particularité d'être implantés dans des dispositifs principalement gérés par l'administration pénitentiaire, le personnel de la PJJ étant dès lors quasi-exclusivement mobilisé pour fournir des éducateurs. D'autre part, les services de placement connaissent une transformation qualitative, marquée par la hausse du nombre de dispositifs dont la principale caractéristique est de proposer un *encadrement éducatif renforcé* – centres éducatifs renforcés (CER), centres éducatifs fermés (CEF). Dans de tels dispositifs, le nombre d'éducateurs augmente donc dans des proportions plus importantes que les autres catégories de personnels.

- Milieu ouvert, placement, insertion et détention. Focale sur les quatre principaux types de dispositifs d'intervention éducative

Intéressons-nous désormais à l'évolution de la structuration professionnelle des quatre principaux types de dispositifs au sein desquels interviennent des éducateurs de la PJJ :

i. Le « milieu ouvert », dont la particularité est de ne pas héberger de mineurs. Les éducateurs travaillent « sur dossier », rencontrant ponctuellement les mineurs pris en charge, par le truchement de rendez-vous. La catégorie regroupe ici deux types de services. Outre les traditionnels centres de milieu ouvert, nous y retrouvons également les services éducatifs situés dans l'enceinte même des tribunaux, essentiellement chargés de l'accueil des mineurs déferés au tribunal, ainsi que du suivi des mineurs jugés en comparution immédiate.

Tableau 7. Les personnels de la catégorie « milieu ouvert » (MO)

Type de personnel	Effectif 2007 (en ETP)	Effectif 2010 (en ETP)	Évolution des effectifs 2007-2010	Part 2007 des effectifs du corps évoluant dans la catégorie « MO »	Part 2010 des effectifs du corps évoluant dans la catégorie « MO »
Directeur	164,4	136,9	-16,7 %	27,4 %	23 %
Éducateurs et CSE	2255,9	2401,4	+6 %	53,9 %	51 %
Psychologues	250,9	245,9	-2 %	69,8 %	71,9 %
Professeurs techniques	26,9	46	+41,5 %	8,4 %	15,3 %

ATE	/	/	/	/	/
Personnels administratifs	343,7	320,9	-6,6 %	22,2 %	23,9 %
Personnels de service social	187,2	168,7	-9,9 %	92,6 %	95,6 %
Personnels de santé	10,4	6,3	-38,6 %	12,3 %	8,4 %
Personnels techniques	34,8	30,9	-11,3 %	5,2 %	6,4 %
Total	3277,2	3357	+2,4		

Selon les chiffres des annuaires statistiques de la justice, le nombre de services rattachés à cette première catégorie a fortement baissé depuis 2008. Pour 190 services territoriaux éducatifs de milieu ouvert (STEMO) en 2006, et 198 en 2008, la PJJ n'en comptait plus que 150, en 2010. Le nombre de services éducatifs auprès des tribunaux (SEAT) est quant à lui passé de 10 en 2006, 9 en 2008 et 5 en 2010. Cette baisse est cependant plus liée à diverses réformes organisationnelles (regroupement de services existants, fermetures des plus petites structures) qu'à une diminution de la charge globale d'affaires traitées par les services de milieu ouvert – en atteste la hausse parallèle du nombre d'éducateurs. Ces réformes expliquent néanmoins la baisse du nombre de directeurs, d'autant plus importante qu'une circulaire de février 2010 a créé une fonction de cadre intermédiaire (« responsable d'unité éducative » – RUE) qui, à la charge des chefs de service, vise à faciliter la gestion administrative, pour les directeurs, de plusieurs services à la fois. Quant à la hausse du nombre de professeurs techniques, elle est liée à la mise en œuvre d'une circulaire, datée du 25 février 2009, visant une réforme de l'organisation des services de milieu ouvert. Selon cette circulaire, les services de milieu ouvert doivent désormais obligatoirement proposer aux jeunes les plus désaffiliés une diversité d'activités quotidiennes, afin de les maintenir dans un « rythme de vie » plus conforme à celui d'une « vie normale ». Nous reviendrons *infra* sur le contenu de cette circulaire.

ii. Le « placement », qui regroupe l'ensemble des services de la PJJ chargés de l'hébergement des mineurs. Il peut s'agir de foyers ouverts, ainsi que foyers reposant, sinon sur l'enfermement, au moins sur un degré d'encadrement et de contrainte renforcés : centres éducatifs renforcés (CER), centres éducatifs fermés (CEF).

Tableau 8. Les personnels de la catégorie « placement »

Type de personnel	Effectif 2007 (en ETP)	Effectif 2010 (en ETP)	Évolution des effectifs 2007-2010	Part 2007 des effectifs du corps évoluant dans la catégorie « placement »	Part 2010 des effectifs du corps évoluant dans la catégorie « placement »
Directeur	111,8	90,8	-18,8 %	18,7 %	15,3 %
Éducateurs et CSE	1238,1	1583,8	+21,8 %	29,6 %	33,6 %
Psychologues	91,2	74,2	-18,7 %	25,4 %	21,7 %
Professeurs techniques	10,5	12,8	+18 %	3,3 %	4,3 %
ATE	321,5	32	-90,1 %	91,1 %	88,9 %
Personnels administratifs	126,8	113,2	-10,8 %	8,2 %	8,4 %
Personnels de service social	1	0	-100 %	0,5 %	0 %
Personnels de santé	0,5	5,9	+91 %	0,6 %	7,7 %
Personnels techniques	319,8	267,6	-16,3 %	48,3 %	55,6 %
Total	2221,3	2180,3	-1,8 %		

La diminution générale des effectifs dans les dispositifs de placement est liée à la baisse du nombre de services de placement relevant du secteur public, qui est passé de 115 services en 2006 à 111 en 2008, puis à 104 en 2010. Les trois hausses constatées (personnel de santé, professeurs techniques, mais surtout éducateurs) sont liées, comme nous le suggérons *supra*, à une transformation des types de services de placement. Ainsi, le nombre de dispositifs d'hébergement reposant sur un encadrement renforcé des mineurs (CER, CEF) est passé de 9 en 2004 à 11 en 2006, 12 en 2008 et 15 en 2010 – parmi eux, le nombre de CEF, dispositifs qui mobilisent le plus de personnels, est passé de 2 en 2004 à 6 en 2006, 8 en 2008 et 10 en 2010.

iii. L'« insertion », qui regroupe les services qui proposent un accueil de jour aux mineurs, en vue de la réalisation d'une diversité d'activités – scolaires, culturelles ou professionnelles.

Tableau 9. Les personnels de la catégorie « insertion »

Type de personnel	Effectif 2007 (en ETP)	Effectif 2010 (en ETP)	Évolution des effectifs 2007-2010	Part 2007 des effectifs du corps évoluant dans la catégorie « insertion »	Part 2010 des effectifs du corps évoluant dans la catégorie « insertion »
Directeur	23	24,8	+7,3 %	3,8 %	4,2 %
Éducateurs et CSE	346,1	358	+3,3 %	8,3 %	7,6 %
Psychologues	9,4	13,1	+28 %	2,6 %	3,8 %
Professeurs techniques	233,5	204,1	-12,6 %	73 %	68,1 %
ATE	4	2	-50 %	1,1 %	5,6 %
Personnels administratifs	55,3	51,3	-7,3 %	3,6 %	3,8 %

Personnels de service social	1,3	0,8	-38,4 %	0,6 %	0,4 %
Personnels de santé	1,1	1	-10,7 %	1,3 %	1,3 %
Personnels techniques	86,4	49,5	-42,7 %	13 %	10,3 %
Total	760,2	704,7	-7,3 %		

Tandis que le nombre de services d'insertion reste stable (22 services en 2004, tout comme en 2008), les effectifs de ces services ont tendance à diminuer. C'est en particulier le cas des professeurs techniques et des personnels techniques, personnels centraux (avec les éducateurs) dans ce type de structures centrées autour de la remobilisation scolaire et de la formation professionnelle (cependant non qualifiante). *A contrario*, augmente le nombre des éducateurs, ces derniers se voyant de fait davantage confier qu'auparavant la charge de la mise en œuvre d'activités quotidiennes (qu'elles soient ludiques ou scolaires) à destination des mineurs dont ils ont la charge.

iv. La « détention », qui regroupe les services éducatifs situés dans l'enceinte même des prisons pour mineurs.

Tableau 10. Les personnels de la catégorie « détention »

Type de personnel	Effectif 2007 (en ETP)	Effectif 2010 (en ETP)	Evolution des effectifs 2007-2010	Part 2007 des effectifs du corps évoluant dans la catégorie « détention »	Part 2010 des effectifs du corps évoluant dans la catégorie « détention »
Directeur	5	6	+16,6 %	3,8 %	4,2 %
Educateurs et CSE	158,8	227	+30 %	8,3 %	7,6 %
Psychologues	4	6	+33,3 %	2,6 %	3,8 %
Professeurs techniques	7	7,8	+10,2	73 %	68,1 %
ATE	/	/	/	/	/
Personnels administratifs	4	9,8	+59,2 %	3,6 %	3,8 %
Personnels de service social	/	/	/	/	/
Personnels de santé	/	/	/	/	/
Personnels techniques	/	/	/	/	/
Total	179,8	256,6	+29,9 %		

L'absence de nombreuses catégories professionnelles au sein de la catégorie « détention » est liée au caractère pénitentiaire des établissements concernés. Ainsi les prisons disposent-elles d'un service de soin détaché de l'hôpital, de même qu'ils bénéficient d'un personnel technique de manutention appartenant à des entreprises

privées avec lesquelles collabore l'administration pénitentiaire. L'évolution du nombre de directeurs, de même que celles du nombre de psychologues, de personnel administratif et de professeurs techniques, correspond à l'ouverture progressive, depuis 2007, d'établissements pénitentiaires pour mineurs (EPM), qui comptent en leur sein un service éducatif de la PJJ – il existe aujourd'hui 6 EPM, disposant chacun d'une vingtaine d'éducateurs. Les quartiers pour mineurs (QM) installés dans les maisons d'arrêt pour adultes, qui se chiffrent à une quarantaine, ont des éducateurs et un chef de service, mais ne bénéficient pas, à proprement parler, d'une direction PJJ. Comme nous le verrons dans la suite de notre thèse, c'est en effet le directeur d'un centre de milieu ouvert d'une ville voisine de la maison d'arrêt qui est chargé de la gestion administrative des personnels PJJ intervenant en QM.

Au total, le personnel éducatif de la PJJ est donc celui qui se trouve le moins affecté par les réorganisations et autres coupes budgétaires que connaît la PJJ¹⁴¹. Son effectif global est le seul de l'ensemble des personnels PJJ à augmenter, et les éducateurs comptent, en 2010, selon les chiffres des bilans sociaux, pour 55,8% de l'effectif total de la PJJ, contre 47,9% en 2007. À strictement parler, et contrairement à une commune opinion, la PJJ paraît donc être une institution de plus en plus *éducative*. Cependant, les modalités de l'intervention des éducateurs se transforment. Si en effet le travail éducatif en milieu ouvert reste, d'un point de vue quantitatif, l'activité centrale des éducateurs de la PJJ, son poids s'effrite légèrement, concentrant 53,9% des effectifs éducatifs en 2007, contre 50,9% en 2010. Cette érosion, fut-elle légère, s'opère au profit de deux autres types de services éducatifs : le « placement » (+4 points de 2007 à 2010) et la « détention » (+1 point de 2007 à 2010).

Prenant la mesure de ces différents constats quantitatifs, ce chapitre se donne pour objectif de revenir, dans une perspective socio-historique, sur certaines des caractéristiques centrales de la profession d'éducateur, appréhendée dans son environnement institutionnel. Nous aborderons trois principaux points. Nous reviendrons tout d'abord sur la prééminence progressive, depuis le début des années 1960, d'un travail éducatif de milieu ouvert (1). Le regard historique que nous proposerons nous permettra de montrer comment les éducateurs – au regard, notamment, des

¹⁴¹ Ce résultat infirme donc certaines craintes qui postulent un recul de « l'éducatif » face à la pression des impératifs budgétaires. Véronique Freund, en particulier, souligne que « la réduction des coûts est un des principaux objectifs de la loi organique relative aux lois de finances (LOLF). Ainsi en 2010, le budget de la PJJ va diminuer de 1%, ce qui se traduira par la perte de 140 postes (tous corps professionnels confondus) [...] C'est l'impératif économique qui, de plus en plus, passe au premier plan, au point de prendre le pas sur les préoccupations éducatives » (Freund, 2004, 123-124).

professeurs techniques – sont devenus les acteurs principaux de la prise en charge des mineurs placés sous main de justice et, en particulier, des mineurs délinquants. Dans un second temps, nous examinerons le rapport entretenu au « judiciaire » par les éducateurs, et la promotion renouvelée, depuis le début des années 1990, de leur « identité Justice » (2). Cette observation nous donnera l'occasion de souligner les principales caractéristiques du système de formation des éducateurs. Enfin, nous questionnerons certaines des transformations fondamentales connues par le secteur public de la PJJ depuis le début des années 1990, de la spécialisation pénale de son activité à l'ouverture progressive de dispositifs d'hébergement des mineurs délinquants fondés sur la contrainte et la contention. Tout en nous permettant de préciser les rapports de concurrence et de complémentarité que le secteur public de la PJJ entretient aujourd'hui avec le secteur associatif habilité, cette dernière partie sera l'occasion d'interroger la transformation des savoirs psychologiques, psychanalytiques et psychiatriques qui ont accompagné – et légitimé – ces transformations des modalités d'intervention des éducateurs de la PJJ auprès des mineurs délinquants.

1/ La construction historique d'une posture éducative en « milieu ouvert »

En 1946, l'Éducation surveillée ne comptait que 398 agents, et ne disposait que de quelques établissements susceptibles d'accueillir des mineurs, notamment six institutions publiques d'éducation surveillée (dont une pour filles) et un centre d'observation, situé à Paris. Jusqu'au début des années 1960, l'Éducation surveillée ne se développa que lentement, l'ouverture de nouveaux dispositifs – d'observation et de rééducation – étant accompagnée par une lente hausse du nombre de ses personnels, en particulier de ses éducateurs. De 1948 à 1958, tandis que le nombre de personnels de l'institution passait de 708 à 930, l'effectif d'éducateurs, de son côté, passait de 279 (39,4% du total) à 452 (48,6% du total). Faute de crédits et de certitudes quant au contenu du métier, les concours et la formation tardaient à être organisés. Si le premier concours fut finalement mis sur pied en 1952, dans le même temps que les premières sessions de formation initiale débutèrent à Vaucresson, la profession attirait peu. La direction de l'Éducation surveillée soulignait ainsi régulièrement, dans ses rapports annuels, les difficultés de recrutement auxquelles elle se trouvait confrontée : « Quoique deux concours aient été organisés en 1956, le recrutement des éducateurs a continué à être déficitaire : pour 110 postes mis en concours, 66 candidats seulement se sont présentés, 23 ont été reçus et 16 ont rejoint Vaucresson en octobre » (DES, 1957, 67). La majeure partie des mineurs délinquants était dès lors prise en charge par le secteur privé habilité, qui disposait de nombreuses institutions, bien que la direction de l'Éducation

surveillée regrettait le peu de spécialisation de ces institutions, et le contrôle défaillant qui pesait sur elles. Selon un rapport annuel de l'Éducation surveillée, au 1^{er} octobre 1957, 321 mineurs délinquants étaient « en observation » dans des structures du secteur public, contre 1310 dans des structures du secteur privé ; 1509 mineurs délinquants étaient « en rééducation » dans des structures du secteur public, contre 13470 dans des structures du secteur privé (DES, 1957, 42-59). Se profilait cependant déjà, dans les années 1950, une évolution des modalités de l'action éducative qui, dès le début des années 1960, irait de pair avec la montée en charge de l'Éducation surveillée et de son secteur public.

Nous examinerons d'abord les principales caractéristiques, à la fin des années 1940, d'un modèle de la rééducation par le travail et ses premières mises en question, dès le début des années 1950 (1.1.), pour ensuite décrire la prééminence progressive, dès les années 1960, d'un modèle éducatif en « milieu ouvert » (1.2.). Nous montrerons alors comment ces transformations se sont accompagnées d'un processus de féminisation de la profession d'éducateur (1.3.), ce qui nous permettra de questionner, dans un dernier temps, les principales modalités du recrutement des éducateurs, et les controverses qui les entourent (1.4.).

1.1. Le modèle de rééducation par le travail et ses premières mises en question

À la fin des années 1940, deux types d'éducateur se distinguaient. Le premier était l'éducateur rééducateur, qui évoluait principalement dans ces dispositifs que l'on nommait les Institutions publiques d'Éducation surveillée (IPES), et dont l'usage fut abandonné dans les années 1970. Accueillant jusque 200 jeunes, ces dispositifs tournés vers la formation professionnelle apparaissaient comme une référence en matière de rééducation. Tels qu'évalués par la direction de l'Éducation surveillée dans le cadre de ses rapports annuels de fonctionnement, les IPES avaient pour principal objectif l'obtention, par les mineurs placés qui étaient alors appelés « élèves », d'un diplôme scolaire, plus fréquemment d'un certificat d'aptitude professionnel (CAP). En cela, le personnage central de ces dispositifs était non l'éducateur mais le professeur technique, parangon du bon ouvrier et promesse d'une moralisation par l'apprentissage professionnel. L'Éducation surveillée justifiait comme tel, dans son rapport annuel de 1951, la pertinence de tels modes de rééducation :

« L'Éducation surveillée reste convaincue que ces méthodes d'apprentissage sont pleinement valables pour assurer la rééducation :

- a. Elles permettent de créer vraiment une ambiance d'école. L'apprentissage d'un métier crée un motif de présence à l'internat admis par les élèves ;
- b. Elles assurent l'éducation générale du mineur qui apprend à l'atelier à réfréner ses impulsions et son instabilité ;

- c. Elles permettent d'envisager l'avenir sous les auspices d'une normalisation satisfaisante : capacité d'exercer un métier, titres d'apprentissage sans marque de justice, possibilité d'un salaire élevé, fierté professionnelle.

Il faudra veiller à l'avenir à perfectionner encore ce mouvement d'apprentissage :

En perfectionnant la manière d'enseigner et en l'individualisant davantage encore ;

En conservant toujours à la mémoire les besoins du marché du travail de manière à penser aux problèmes de l'embauche aussi bien qu'à celui de la formation professionnelle.

La rééducation engagée s'adresse essentiellement au cas normal, dont les perturbations tiennent au défaut d'éducation et à l'insertion dans des conditions sociales gravement défectueuses. Elle porte à faux vis-à-vis des débiles et des grands psychopathes. La présence de tels sujets dans les IPES pose de graves problèmes qui ne pourront être résolus que plus tard, soit par le groupement de ces mineurs dans un établissement spécialisé, soit dans leur groupement en une section d'IPES » (DES, 1951, 28)

Aussi importante soit elle, la formation professionnelle n'était cependant pas le modèle unique autour duquel l'Éducation surveillée souhaitait bâtir son identité. Les statuts de l'institution, tels que repris dans le statut des éducateurs du 1^{er} avril 1945, prévoyaient ainsi de réserver les fonctions de direction de service aux seuls éducateurs – une disposition qui se verra modifiée en 1992, quand fut créé un nouveau corps de directeur, indépendant de celui d'éducateur. En 1945, cette particularité apparaissait comme « un véritable pari » (Bourquin, 2007a, 58), excluant de fait les professeurs techniques de toute possibilité d'accéder aux échelons hiérarchiques de l'institution, alors même que la formation professionnelle constituait le principal outil de la rééducation des mineurs délinquants. Un pari qui traduisait « vraisemblablement le souci de la part du législateur de ne pas limiter la rééducation à l'unique formation professionnelle » (*Ibid.*, 38).

Dans le modèle professionnalisant de l'IPES, que restait-il cependant aux éducateurs ? Ceux-ci étaient essentiellement chargés de gérer les groupes de jeunes, hors des heures de classe et d'atelier. Si les méthodes pédagogiques inspirées du scoutisme faisaient référence pour les premières générations d'éducateurs (Boussion, 2010), cette gestion groupale laissait également place aux méthodes disciplinaires héritées du passé pénitentiaire de l'institution. Parmi les premiers éducateurs de l'Éducation surveillée, nombreux étaient ceux qui, d'ailleurs, venaient de l'administration pénitentiaire. Sur les 496 dossiers de personnels pénitentiaires qu'examina la commission de reclassement de l'Éducation surveillée, réunie en novembre et décembre 1945, 238 furent ainsi retenus. Le nombre total d'éducateurs restant cependant insuffisant, la commission y ajouta 160 personnels, maintenus provisoirement, qui ne quittèrent l'Éducation surveillée qu'en 1951 (Bourquin, 2007a, 58).

Dès le début des années 1950, les premières critiques de ce modèle exclusivement groupal d'éducation se faisaient jour, et posaient la question d'une plus grande individualisation de l'intervention auprès des jeunes. Les Institutions spéciales d'Éducation surveillée (ISES), créées par un décret du 12 avril 1952, destinées à accueillir les mineurs condamnés à moins d'un an de

prison et les jeunes indisciplinés des IPES, allaient ainsi être le lieu d'innovations pédagogiques *princeps*, les effectifs se limitant à une quinzaine de jeunes pour une prise en charge qui se devait d'être moins autoritaire et plus individualisée (Bourquin, 2005, 882-884). Quant au cas des IPES, la direction de l'Éducation surveillée insistait, en 1957, sur les vertus d'une « action éducative individualisée » :

« Pour un observateur venant de l'extérieur, les activités décrites plus haut [relatives à la scolarisation et à la formation professionnelle] pourraient faire croire que les IPES ne sont que des collèges modernes et techniques doublés d'une école primaire destinée à de grands retardés scolaires. Un examen plus attentif au niveau de la vie quotidienne va nous permettre de faire ressortir l'action éducative individualisée qui est la caractéristique de ces établissements.

[...]

Le travail de l'éducateur (comme celui de la mère de famille) ne se limite pas à son temps de présence au groupe. Pendant que les enfants sont en classe ou à l'atelier, l'éducateur prépare les activités de son groupe, il étudie le cas de chaque mineur et rédige leurs fiches de comportement, il met au point les activités de loisirs dont il est responsable à l'internat, activités culturelles ou sportives ; enfin il se penche sur les garçons de son groupe qui ont besoin d'une sollicitude particulière, enfants qui suivent une formation scolaire ou professionnelle spéciale ou des répétitions, enfants malades qui doivent être conduits chez le dentiste, chez le médecin ou à une consultation spéciale. Cette action personnelle de l'éducateur est un élément important pour le traitement des « abandonniques », enfants n'ayant jamais éprouvé l'intérêt d'autrui à leur égard et qui ont besoin pour soulager leur angoisse d'une présence attentive dans des moments de leur existence qui n'apporteraient aucune perturbation à un enfant bien adapté, mais qui revêtent souvent pour eux un caractère tragique » (DES, 1957, 96-97).

Cette prise de position de la direction suivait d'un an l'importante transformation connue, le 23 avril 1956, par le statut des éducateurs de l'Éducation surveillée. Assurant la fusion entre l'éducateur rééducateur et les délégués à la liberté surveillée¹⁴², il permettait de placer, au cœur des réflexions sur le métier d'éducateur, les « problèmes du milieu ouvert » :

« La raison essentielle de l'unification est l'évolution des procédés éducatifs : le rapprochement progressif des méthodes de la rééducation d'internat et de la « cure libre ». D'un côté, les internats d'État se sont ouverts progressivement sur l'extérieur ; la préparation, non différée, de la réinsertion des adolescents dans le milieu social s'est révélée aussi importante que les objectifs immédiats de la formation morale, intellectuelle et professionnelle. D'un autre côté, les délégués permanents, qui à l'origine assuraient surtout un contrôle de la conduite des adolescents laissés par le Juge dans leur famille, devenaient rapidement des éducateurs au sens plein du terme. En bref, les problèmes du

¹⁴² Les magistrats avaient en effet à leur disposition deux solutions d'encadrement : l'une en internat et l'autre en cure libre, sous la forme d'une « liberté surveillée » qui était déjà prévue dans la loi du 27 juillet 1912 (nous renvoyons là à notre chapitre 1). Cette liberté surveillée n'était pas assurée par des « éducateurs », mais par des « délégués à la liberté surveillée », que différents auteurs estiment avoir été les précurseurs du métier d'éducateur de l'Éducation surveillée (Milburn, 2009).

milieu ouvert se posaient aux éducateurs d'internat, au moment même où les techniques de la rééducation s'imposaient aux délégués à la liberté surveillée » (DES, 1956, 44).

Au côté de l'éducateur rééducateur, le deuxième type d'éducateur, à la fin des années 1940, était l'éducateur observateur, qui officiait dans les centres d'observation, dont l'objectif d'encadrement était surdéterminé par l'objectif plus général d'une observation placée sous juridiction médicale. Dès les années 1950, cette juridiction était cependant contestée, vacillant sous le poids croissant des sciences humaines¹⁴³. Ainsi, c'est essentiellement par les réflexions menées, au sein de la direction de l'Éducation surveillée, sur cette fonction d'observation et sa nécessaire évolution, qu'allait se cristalliser une nouvelle posture éducative. Une posture qui, à distance de l'étanchéité entre *l'observation* et le *traitement* des mineurs délinquants, devait faire de l'observation des mineurs, au plus proche de leur milieu de vie, l'étape centrale d'un *processus* d'action éducative.

1.2. La progressive prééminence du « milieu ouvert »

Dans son rapport annuel de 1956, la direction de l'Éducation surveillée publiait l'importante réflexion que le premier directeur du centre de formation des éducateurs de Vaucresson, Henri Michard, consacrait depuis plusieurs années à « l'observation en milieu ouvert ». Définie comme « une méthode d'étude de la personnalité de l'enfant délinquant ou simplement inadapté, maintenu dans son milieu naturel de vie » (Michard, 1956, 107), elle était alors présentée comme une « technique nouvelle : l'observation systématique du comportement s'appliquant à un sujet à qui toute liberté de mouvement est laissée » (*Ibid.*, 107). La notion de « milieu naturel », qui fait encore référence aujourd'hui pour de nombreux éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), mérite que l'on s'y attarde¹⁴⁴. Elle trouve ses fondements théoriques dans une critique de *l'artificialité* d'une situation d'observation des mineurs au sein de laquelle ces derniers se trouveraient déconnectés de leur milieu habituel de vie. La référence à la *naturalité* de la situation d'observation est ainsi liée à la nécessité d'approcher ce qui est dès lors considéré comme la

¹⁴³ Nous renvoyons là à notre chapitre 2.

¹⁴⁴ Dans sa présentation du métier d'éducateur de la PJJ, le ministère de la Justice, sur son site internet, fait d'ailleurs référence à cette notion. Il est ainsi précisé que « l'éducateur(trice) PJJ [...] travaille en milieu ouvert et en hébergement auprès des mineurs mis en danger par leur situation familiale ou des parcours de vie chaotiques, et des adolescents de 13 à 18 ans poursuivis par la Justice ou jugés, qu'ils soient placés ou détenus ou maintenus dans leur milieu naturel ». <http://www.metiers.justice.gouv.fr/presentation-des-metiers-10070/les-metiers-de-la-protection-de-la-jeunesse-10073/educateurs-11799.html>

véritable situation des mineurs. Illusion scientifique d'objectivité et de neutralité, certes¹⁴⁵, mais qui allait guider – et qui guide toujours, pour un grand nombre d'éducateurs – la prétention à « dire le vrai » sur les mineurs tout en « faisant le bien » pour ces derniers ; permettant, autrement dit, de mettre en cause l'étanchéité entre « observation » et « rééducation »¹⁴⁶. C'est sur cette importante question qu'insistait Henri Michard dans la troisième partie de son rapport, intitulé « La liaison entre l'observation en milieu ouvert et la rééducation », dont nous reproduisons ci-dessous la majeure partie des trois pages d'introduction :

« L'observation en milieu ouvert est la forme d'observation la plus “engagée” dans la rééducation

L'imperméabilité absolue entre l'observation et la rééducation est une vue de l'esprit : chacun sait que toute étude concrète et directe de personnalité est déjà une amorce de rééducation. Elle l'est d'abord par l'action que les divers techniciens qui examinent l'enfant – assistante sociale, médecin, psychologue, observateur de comportement – exercent inévitablement sur lui, du simple fait des prises de contact : ce ne sont pas des éléments neutres, des appareils enregistreurs, ce sont des personnes et qui plus est, des personnes qui ont le sens et le goût de l'éducation. Elle l'est aussi par les décisions positives que l'on est amené à prendre : soit lorsque ces décisions s'imposent d'urgence (traitement calmant donné à un épileptique) soit lorsqu'on se trouve face à une indiscutable carence (apprentissage de la lecture par un illettré dans une classe de Centre d'observation).

Mais, de toutes les formes d'observation, l'observation en milieu ouvert est celle où cette action éducative est poussée le plus loin. Pour en évaluer exactement la portée, il n'est pas inutile de faire un retour sur l'observation en internat.

L'action éducative de l'internat d'observation

Elle découle d'abord *du cadre de vie*. Tout Centre d'observation doit évidemment être organisé de manière à ce que les enfants s'y trouvent placés dans des conditions matériellement et socialement normales, dans une atmosphère sinon toujours “éducative” au sens plein du terme, du moins “civilisatrice”. Cette action s'exerce indistinctement sur tous.

Pour certains, l'action éducative de l'internat va beaucoup plus loin.

Il est fréquent que les mineurs délinquants vivent dans une ambiance profondément perturbée, et, en conséquence, traumatisante : situations conflictuelles

¹⁴⁵ Pour une réflexion sur les tentatives répétées, à l'Éducation surveillée, pour définir les conditions d'une observation des mineurs qui soient la plus neutre et objective qui soit, nous renvoyons aux travaux de Ludivine Bantigny (2003).

¹⁴⁶ Nous pourrions également, à la lumière des controverses qui entourent actuellement la réforme des mesures d'investigation, évoquer la mise en cause de l'étanchéité entre « expertise » et « action éducative ». Pour un regard sur cette réforme, nous renvoyons à la fin de notre chapitre 1, ainsi qu'aux réflexions que nous avons menées par ailleurs sur le modèle de « l'investigation » dans le champ de la justice des mineurs française (Broutelle et Sallée, 2011).

(opposition à une belle-mère, à un père trop autoritaire), scènes familiales, promiscuité du taudis, etc. Le placement en centre d'accueil ou d'observation élimine ces facteurs traumatisants, permet un *déconditionnement*, une normalisation progressive. Action essentiellement négative, mais parfois très importante, voire déterminante pour les éléments les plus jeunes [...]

Mais il reste que l'action éducative qui s'exerce à l'intérieur des internats d'observation *se heurte à des limites inexorables*.

Ces limites tiennent d'abord à *l'essence même de leurs fonctions*. C'est une "lapalissade" de rappeler qu'on ne peut organiser une rééducation avant d'en connaître la nature et les modalités, que les Centres d'observation ont tout justement pour mission de les définir et que, à partir du moment où ils y sont parvenus, ils doivent se séparer de l'enfant (je néglige les cas malheureusement trop fréquents où, pour des raisons qui tiennent aux déficiences du système, les séjours se prolongent indûment).

Ces limites tiennent aussi au fait que l'enfant placé en Centre d'observation est mis *hors du circuit de la vie normale*. Il est devenu banal, mais non point encore inutile de le dire. Toute action éducative d'une certaine amplitude se heurte donc à de brutales impossibilités matérielles. L'enfant est en *situation d'observation*, situation à la fois *précaire* (elle ne dure que quelques mois) et *artificielle* beaucoup plus que celle de n'importe quel autre internat, et ceci, quels que soient les efforts faits pour la normaliser. Et non seulement ce séjour est une *période d'attente de fait* nettement délimitée dans le temps par deux dates, l'entrée et la sortie, qui marquent deux ruptures nettes, mais *elle est vécue comme telle par le mineur*. Il se sent pour un temps placé hors de la vie réelle, un peu comme le malade placé en sanatorium. Son sort n'est pas encore décidé et il le sait. Il ne se sent à nouveau vivre pleinement que lorsque la décision du Juge des Enfants prise, il s'en va dans une direction déterminée, même si c'est vers un nouveau placement en internat [...]

L'action éducative durant l'observation en milieu ouvert : ses caractères généraux

Elle s'y présente dans des perspectives sensiblement différentes.

En toute rigueur logique, on peut sans doute déclarer que, pas plus que dans le cas d'un placement en Centre, on ne connaît au début la nature de la rééducation à entreprendre. Mais alors que le choix du Centre d'observation par le Juge est nullement une orientation vers la rééducation en internat, le choix de l'observation en milieu ouvert *est une option de fait pour la cure libre* : les facteurs qui ont incliné à laisser l'enfant dans son milieu en cours d'observation inclinent également à l'y laisser durant sa rééducation. Les statistiques d'ailleurs le confirment : 85% des mineurs observés en milieu ouvert font l'objet d'une mesure de mise en liberté surveillée.

Ensuite et surtout l'enfant observé en milieu ouvert est maintenu en situation naturelle : il reste dans sa famille, son école, son centre d'apprentissage, son atelier. Aucune rupture ne se produit. En conséquence, il ne vit pas cette période comme une période d'attente. Sans doute, il a été loyalement averti que son sort n'était pas encore définitivement fixé, et il connaît la mission de l'observateur. Mais, sauf

exception, il n'est pas pleinement en mesure de réaliser la menace qui pèse sur lui. Il ne peut pas d'ailleurs ne pas sentir que la probabilité d'un placement est faible.

L'observateur en milieu ouvert est donc *en situation d'exercer une action éducative beaucoup plus poussée que son collègue d'internat* : cette action s'insère dans la réalité d'un contexte social "naturel" et "complet" ; elle s'applique à des mineurs qui ne sont pas en état d'attente plus ou moins anxieuse, qui donc sont en principe réceptifs ; elle atteint en même temps qu'eux leurs milieux de vie ; elle s'étend sur un laps de temps deux ou trois fois plus long que le séjour en Centre ; enfin, dans la majorité des cas, elle se lie, sans solution de continuité à l'action de rééducation.

On peut même aller jusqu'à dire qu'il n'y a pas seulement possibilité, *mais nécessité d'un démarrage de l'action éducative au cours de l'observation en milieu ouvert* : ne la faire commencer qu'au lendemain du jugement est pratiquement impossible ; *tendre à la faire est dangereux* : c'est vouloir introduire une rupture artificielle, c'est risquer de manquer le départ ou de ne réaliser qu'un placage. »

(Michard, 1956, 147-149)

De fait, si les années 1958-1979 se sont caractérisées par l'ouverture de centres éducatifs en milieu fermé, destinés à réduire les chiffres de la détention provisoire – l'ouverture de deux centres d'observation fermés, dès 1970, succédant à l'ouverture, en 1958, de centres d'observation internes aux enceintes pénitentiaires (Bourquin, 2005, 885-891) –, c'est également la période où se sont considérablement développées les prises en charge en milieu ouvert. La mise en application de l'ordonnance du 23 décembre 1958, précédant de quelques années l'inscription de l'Éducation surveillée au IV^e Plan de développement économique et social (1962-1965), a ainsi permis un conséquent développement de l'institution. Dans le même temps que le nombre de psychologues augmentait¹⁴⁷, le nombre d'éducateurs passait de 279 en 1948 et 452 en 1958, à 1479 en 1968, puis à 2713 en 1978 – le poids de l'effectif des éducateurs dans l'effectif total de l'Éducation surveillée s'accroissant parallèlement, puisqu'il passait de 39,4% en 1948 et 48,6% en 1954, à 57,8% en 1968, et 57,1% en 1978.

Comme le précisait le rapport annuel de l'Éducation surveillée de 1965, évoquant le bilan du IV^e Plan de développement économique et social, tout en préparant son inscription au V^e Plan (1966-1970), l'institution devait désormais marcher sur deux têtes, participant d'une territorialisation des équipements. À un équipement national, autrement appelé « équipement lourd », indépendant des structures territoriales, devait s'adjoindre un équipement local, autrement appelé « équipement léger » ou « équipement de base », rattaché aux juridictions pour enfants (DES, 1965, 165-174). Tandis que l'équipement national était constitué des structures traditionnelles de l'Éducation surveillée (centres d'observation et IPES), l'équipement local

¹⁴⁷ Pour un regard sur les premiers pas d'une profession de psychologue à l'Éducation surveillée, nous renvoyons à notre chapitre 2.

symbolisait la nouvelle orientation prise par l'institution. Les centres d'orientation et d'action éducative (COAE), destinés à remplir des fonctions d'observation et d'éducation au plus proche de l'environnement des mineurs, regroupaient ainsi les consultations d'orientation éducative (COE), appelées à procéder à l'observation et à la rééducation en milieu ouvert, et les foyers d'action éducative (FAE), visant à offrir des possibilités d'hébergement en petits groupes. En accentuant la part des centres de milieu ouvert, le bilan du V^e Plan allait confirmer cette orientation. Les années 1970 voyaient la tendance s'accroître nettement, cela sous l'influence de la loi du 4 juin 1970 sur l'autorité parentale, précisant, en matière d'assistance éducative, la priorité donnée au maintien de l'enfant dans son milieu de vie.

Tandis que fermaient, en 1980, les derniers centres d'observation fermés, les IPES fermaient progressivement dans le courant des années 1970. Externalisée, la formation scolaire et professionnelle était dès lors confiée aux dispositifs de droit commun, depuis l'Éducation nationale et ses différentes formes d'enseignement spécialisé¹⁴⁸, jusqu'à ces nouveaux dispositifs qui, dès le début des années 1980, commençaient à structurer un nouvel espace politique de « l'insertion » (Vatin, 1991; Dubet et Lapeyronnie, 1992) : mission locale, permanence d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO), etc. Les professeurs techniques de l'Éducation surveillée étaient alors réorientés vers de nouvelles structures de l'Éducation surveillée, alternant remobilisation scolaire et formation pré-qualifiante. Distincts des structures d'hébergement, ces dispositifs d'insertion étaient appelés, et le sont encore aujourd'hui, les « centres de jour ». Le « milieu ouvert » devenait alors le modèle de référence de l'Éducation surveillée (Jurmand, 2007), mais également de sa profession d'éducateur, dont une majeure partie, encore aujourd'hui, en fait le cœur de ce qu'elle revendique comme son « identité professionnelle ».

Pour cause, ce développement des prises en charge en milieu ouvert accompagnait les transformations de la philosophie du secteur, en particulier de sa philosophie juridique, centrée autour de l'hypothèse d'une continuité entre le traitement de la délinquance juvénile et celui de l'enfance en danger. Cette mutation idéologique fut symbolisée par la publication, en 1975, d'une note d'orientation publiée par Simone Rozès, alors directrice de l'Éducation surveillée. Cette dernière se faisait notamment la critique de « la pesanteur [du] passé pénitentiaire » de son institution, qui obligeait les éducateurs, selon elle, « à poursuivre dans des conditions certes améliorées une entreprise de gardiennage nuancée par les tentatives de conditionnement au travail professionnel ». Soulignant l'importance du « développement des sciences humaines », qui

¹⁴⁸ La première formalisation d'une collaboration institutionnelle entre l'Éducation surveillée et l'Éducation Nationale date d'une circulaire du 25 août 1985 visant à prévenir la marginalisation scolaire. Point de départ d'une intervention des éducateurs de l'Éducation surveillée en milieu scolaire, cette collaboration entre les deux directions ministérielles donnera lieu à diverses expériences d'enseignement pour élèves en difficulté, ancêtres de ce qui deviendra, par une circulaire du 12 juin 1998, les « classe-relais » (Broussy, 2001). Encore aujourd'hui, comme le souligne Véronique Freund, « c'est surtout dans le cadre des dispositifs relais (classes ou ateliers) que les éducateurs collaborent avec l'Éducation nationale (Freund, 2004, 109).

permettaient d'envisager le « passage à l'acte » comme un « symptôme », Simone Rozès mettait alors l'accent sur la pertinence du développement de prises en charge en milieu ouvert, afin de travailler au plus proche des « nécessités intérieures » des mineurs :

« L'expérience prouve que le passage à l'acte n'est pas toujours significatif de perturbations plus importantes chez le délinquant que chez le mineur en danger, ce qui justifie que les mêmes principes éducatifs soient suivis dans l'un et l'autre cas. Et cela explique que l'Éducation surveillée ait développé les services d'action éducative en milieu ouvert qui ont permis d'éviter un certain nombre de placements devenus inutiles tandis que la création d'équipements légers (consultations et foyer) placés auprès des juridictions a facilité le maintien du contact des mineurs avec leurs familles, tant lors de l'observation que de la rééducation, formes de l'action éducative étroitement liées désormais [...]

L'action en milieu naturel permet d'éviter la rupture des liens affectifs entre le mineur et sa famille. Elle met en contact le jeune avec le principe de réalité et non une construction artificielle protégée (milieu institutionnel) » (Simone Rozès, note d'orientation sur la politique de l'Éducation surveillée, 1975)

Tout en réaffirmant la nécessité de ne pas opposer, sans nuance, l'observation et le traitement des mineurs délinquants, cette note d'orientation soulignait, au sujet du traitement éducatif, la porosité entre le champ pénal et l'assistance éducative. Une porosité qui constitue, aujourd'hui encore, le ferment identitaire d'une large partie des éducateurs de la PJJ : on ne travaille pas tant sur l'acte de délinquance que sur la situation sociale, familiale et psychologique du mineur.

1.3. La féminisation de la profession d'éducateur et les controverses qui l'entourent

Cette transformation des modalités – et de la philosophie – de l'éducation des mineurs délinquants s'est accompagnée de mutations importantes dans la structuration sociologique de la profession d'éducateur de l'Éducation surveillée. En premier lieu, les effectifs d'éducateurs du ministère de la Justice ont connu un processus de féminisation. Jusqu'en 1975, un *numerus clausus* était appliqué, qui limitait à 30% le nombre de femmes que pouvait recruter l'institution. Comme le souligne Dominique Turbelin, si l'on y ajoute le concours interne (pour les personnels de catégorie C – veilleurs de nuits, cuisiniers, etc. – et les éducateurs employés jusqu'alors comme contractuels), ce rapport était de 20% (Turbelin, 1995). Pourtant, dès le début des années 1970, les femmes représentaient 40% des candidats au concours externe. Leur nombre a explosé après la suppression du *numerus clausus*, puisqu'elles étaient 890 candidates pour 452 candidats en 1980, et 1 167 candidates pour 622 candidats en 1990, tandis qu'elles représentaient de 50% à 60% des admis. À la fin des années 1990, les promotions d'éducateurs stagiaires étaient à 70% féminines

(Turbelin, 1998). Dominique Turbelin analyse cette féminisation en termes de « déqualification », se contentant de souligner que « cette mutation, qui touche bien des professions, produit systématiquement un sentiment de déqualification parmi les agents qui occupent les emplois touchés. Les analyses sociologiques convergent dans l'analyse de cette contrainte sociale » (Turbelin, 1995, 116). En second lieu, les éducateurs de l'Éducation surveillée sont, depuis les années 1970-1980, de plus en plus diplômés au moment de leur recrutement. Comme le souligne Dominique Turbelin, se manifeste en effet, parmi les lauréats du concours d'entrée à la PJJ, une hausse de la proportion d'hommes et de femmes – mais essentiellement de femmes – ayant un niveau bac+2 ou plus. Si cette proportion ne dépasse pas 5% jusqu'en 1976, elle monte à 15% en 1979 et à 38% en 1985, avant que le recrutement des éducateurs à bac+2 ne soit entériné par une réforme du statut d'éducateur de la PJJ, datée de 1992 (nous y reviendrons *infra*). Comme le premier, avec lequel il est directement corrélé, ce second phénomène est interprété par Dominique Turbelin comme un facteur de déqualification de la profession : « La pression des diplômés est un phénomène bien connu de tous les emplois intermédiaires de la fonction publique. Les conséquences sont inmanquablement la déqualification des agents concernés, puisque leurs qualités personnelles sont sous-évaluées dans l'emploi qu'ils occupent » (*Ibid.*, 117). Ainsi voit-on poindre, dans les écrits de Dominique Turbelin, la nostalgie d'une époque de « pionniers », ces « éducateurs anciens, simples bacheliers et de sexe masculin selon la tradition » (*Ibid.*, 117). La féminisation de la profession accompagnerait au contraire l'avènement d'un type d'éducateur, plus diplômé mais également moins « convaincu ».

Parmi les « anciens » de la profession, une majorité d'éducateurs s'accorde aujourd'hui à souligner les bienfaits d'une féminisation qui aurait permis de déviriliser certaines formes d'action éducative : « *on est passé de l'époque des gros costards gros bras, c'était des rugbymen quoi, beaucoup d'anciens du midi, très forts en gueule, chaleureux mais à l'éducation virile, à une époque où la prise en charge nécessitait plus de dialogue, de compréhension, ce qui n'a jamais évincé la violence, mais c'était plus marginal, et c'était plus ce qu'on nous enseignait. Les mentalités ont changé, nos manières de travailler ont changé*¹⁴⁹ ». Pourtant, nombreux sont les éducateurs qui, tout en reconnaissant l'apport des éducatrices à l'histoire de la profession et à l'évolution de ses pratiques, s'interrogent sur les conséquences d'un éventuel « excès » de féminisation. En témoignent ces quelques lignes publiées, en mai 2000, dans le bulletin du syndicat national des personnels de l'Éducation surveillée (SNPES) :

¹⁴⁹ Cette lecture, proposée par un chef de service en milieu ouvert, entrée à l'Éducation surveillée comme éducateur en 1972, est conforme aux réflexions proposées par Nicky le Feuvre sur le « dépassement du genre ». Ainsi la féminisation de la profession d'éducateur, sans avoir « virilisé » les femmes ou « féminisé » les hommes, aurait au contraire impliqué une relative « indifférenciation des compétences et une remise en question générale de l'ancien éthos professionnel » (Le Feuvre, 2007, 14).

« La mixité, la féminisation des équipes. Cette question ne nous paraît pas être traitée avec le sérieux et l'attention qu'elle requiert aujourd'hui.

Nous avons vu changer pratiquement tous, même s'il en existe encore ça ou là, les internats de garçons à l'encadrement exclusivement masculin (ah, le rôle de la lingère ou de la secrétaire !...), les internats ou foyers de filles à l'encadrement exclusivement féminin (ah, la place de l'ouvrier professionnel !...) Nous avons réussi d'abord à IMPOSER l'arrivée d'éducatrices dans les internats de garçons, d'éducateurs dans les établissements de filles [...]

[Cependant,] pendant combien de temps encore allons-nous éviter de dire tout haut qu'il y a de sérieux problèmes dans la prise en charge des jeunes lorsque les équipes souffrent d'une absence de mixité et de plus en plus souvent d'une trop grande féminisation ?

Cessons de dire que cela ne pose pas problème et cessons de donner des réponses avant d'examiner la réalité des problèmes. Nous connaissons les réponses rituelles et la première d'entre elles : c'est parce que les salaires sont insuffisants que la profession se féminise. Cela gomme-t-il par exemple les difficultés bien réelles rencontrées par les équipes presque exclusivement féminines dans les établissements accueillant majoritairement des garçons ? Quelles images masculines, quelle référence au "père" dans ces conditions ? » (Bulletin du SNPES, n°158, mai 2000, 33).

Certes, dès le numéro de septembre 2000 du *Bulletin du SNPES*, cette réflexion fut critiquée par une éducatrice qui appelait ses collègues éducateurs à ne pas se « tromper de combat » en pointant la femme comme bouc-émissaire, là où les conditions de travail de l'ensemble de la profession se dégraderaient ; pourtant, cette prise de position est relativement commune parmi les éducateurs que nous avons rencontrés, la direction de la PJJ ayant même engagé différentes manœuvres pour juguler toute féminisation jugée « excessive » de la profession d'éducateur. Des manœuvres qui ont essentiellement concerné les modalités de recrutement des éducateurs.

1.4. Les modes de recrutement des éducateurs. Une ouverture controversée.

Depuis le début des années 2000, plusieurs voix s'élèvent qui, opposant les figures de « l'intellectuel » et de « l'homme de terrain », en appellent la direction de la PJJ à recruter des éducateurs « sans condition de diplômes » (Pichot, 2002). Ravivant chez certains commentateurs les souvenirs de « la pédagogie musclée de jadis » (Freund, 2004, 149), il conviendrait, selon un appel lancé par diverses personnalités du monde éducatif, judiciaire et politique, de viser « des personnels fortement motivés, paraissant disposer des qualités physiques et intellectuelles nécessaires à la prise en charge de groupes de jeunes en difficultés » (cité par Pichot, 2002).

Ainsi, depuis 2003, la direction de la PJJ opère une diversification des voies d'accès à la profession d'éducateur – désormais accessible, non plus seulement sur concours, mais également « sur titres », sur « liste d'aptitudes » ou encore sur « examen professionnel ». Lors de la session 2008 du concours externe de la PJJ, 1 584 candidates (71%) pour 659 candidats (35%) se sont

présentées, et 97 femmes (68%) pour 46 hommes (32%) ont finalement été admises. Malgré cet important déséquilibre concernant l'accès au concours externe, l'effectif d'éducateur, en 2010, était composé de 54,47% de femmes et de 45,53% d'hommes, la forme relativement similaire des pyramides des âges féminine et masculine ne nous permettant pas de supposer une poussée imminente de féminisation. De fait, ce relatif rééquilibrage est assuré par les autres modes de recrutement des éducateurs. L'un d'entre eux apparaît pourtant comme une courroie de féminisation. Ainsi en 2008, 16 hommes (27%) et 44 femmes (73%) étaient reçus « sur titres », attestant d'un diplôme dans le travail social, en particulier le Diplôme d'État d'éducateur spécialisé (DEES). Pour ce qui est des autres modes de recrutement, ils ont tous permis, en 2008, de re-masculiniser la profession¹⁵⁰. Ainsi 36 hommes (51%) et 34 femmes (49%) étaient reçus au concours interne de la PJJ, quand 23 hommes (62%) et 14 femmes (38%) étaient reçus au concours « troisième voie », ouvert aux personnes pouvant justifier de 5 ans d'expérience dans le secteur du « social ». Enfin, 74 hommes (69%) et 33 femmes (31%) étaient reçus dans le cadre de « l'examen professionnel », réservé au personnel de catégorie C de la PJJ (ouvriers professionnels, cuisiniers, etc.). Sans compter la reconversion progressive comme éducateurs, depuis 2007, de près de 200 agents techniques d'éducation, personnels de catégorie C majoritairement masculins – ainsi le corps des ATE était-il composé, en 2008, de 77,3% d'hommes.

Certes, le SNPES, en tant que syndicat multi-catégoriel, se montre *a priori* favorable à cette ouverture des voies d'accès à la profession d'éducateur, qui ouvre d'inédites possibilités de carrière aux personnels de catégorie C de l'institution ; dans le même temps, cependant, il se montre vigilant quant aux formations accordées à ces personnels, afin de prévenir tout risque de déqualification de la profession d'éducateur. Tandis que les éducateurs recrutés sur concours (interne ou externe) suivent une formation initiale de deux années, alternant formation théorique et stages, avant d'être affectés dans une structure, les autres éducateurs ne bénéficient en effet que d'une formation dite « d'adaptation » d'une année, tout en étant directement pré-affectés sur leur futur lieu de travail. Une situation insuffisante, selon le syndicat, qui rappelait, dès 2004, la nécessité d'une formation initiale de deux années pour tous les éducateurs, pour diffuser les savoirs attachés à l'exercice des missions éducatives de la PJJ, et ainsi perpétuer la « culture professionnelle » qui les accompagne :

« Face à la proposition d'une formation initiale réduite à un an qui concernerait 45% des éducateurs (sur titre, VAE, expérience professionnelle de 5 ans hors de la PJJ, liste d'aptitude...) nous avons rappelé notre attachement à une formation en deux ans.

¹⁵⁰ Il est fort probable, cependant, que cette voie choisie pour re-masculiniser la profession s'épuise rapidement, à l'avenir. Les voies annexes de recrutement des éducateurs ne sauraient en effet compenser, à long terme, l'importante féminisation du recrutement par la voie du concours externe.

Cette formation généraliste est une nécessité pour tous les personnels, elle permet une réflexion sur notre intervention éducative incompatible avec toute forme de pré-affectation, et nécessite une validation indépendante du lieu de titularisation. Cette formation permet l'acquisition et la transmission d'une culture et de la connaissance de la PJJ et des missions éducatives [...]

Concernant la diversification des modes de recrutement, nous avons rappelé que nous y étions favorables, mais en les accompagnant d'une véritable formation d'une durée de deux ans, s'appuyant sur une individualisation des parcours [...] Notre exigence porte sur la nécessité d'une véritable formation initiale, plus que nécessaire pour des personnels pouvant méconnaître voire ignorer totalement la PJJ dans leurs parcours antérieurs. L'administration met en place une formation d'adaptation au poste – qu'elle qualifie de formation en cours d'emploi – afin de rendre les personnels les plus rapidement efficaces plutôt que de leur offrir une véritable formation sur deux ans. Néanmoins, nous avons obtenu que soit mise en place, pour les éducateurs recrutés sur titre (DEES) deux semaines supplémentaires de découverte, la première année, et également deux semaines de formation continue obligatoire après leur titularisation [...]

Les formations initiales doivent permettre à chacun d'acquérir des savoirs et une culture professionnels pour exercer les missions éducatives de la PJJ » (Bulletin du SNPES, bulletin 189, juin 2004, 6-7).

Pour certains éducateurs rencontrés, c'est leur « côté militant » qui les pousse à défendre la nécessité d'une profession qualifiée :

« À un moment tout le monde est passé éducateur en gros, le cuisinier qui se faisait chier sur le terrain, qui avait fait deux fois un atelier cuisine, qui avait un bon contact avec les jeunes, allez hop liste d'aptitude et il passait éducateur quoi... Voilà, donc un an de formation, avec beaucoup de stages, aucune garantie d'analyse poussée, aucune garantie d'écriture, rien quoi. Donc moi je l'ai vu quand j'étais chef de service ici hein, t'avais les éducateurs formés en deux ans, à qui tu pouvais demander d'aller aux audiences, que tu pouvais positionner sur les entretiens familiaux, voilà sur des synthèses etc., et puis tu avais les éducateurs... bon oui les éducateurs qui faisaient les activités avec les jeunes, mais tu leur demandais pas de réfléchir, d'écrire, d'aller aux audiences, un peu à l'image de Paulo quoi, regarde il va pas aux audiences, il est tétanisé, il sait pas parler, il sait pas écrire enfin voilà... Après y'a tous les contractuels quoi. C'est ça aussi le problème ils sont pas formés, Fred, Achille tout ça, c'est pas eux qui vont faire un écrit d'analyse, ou que tu vas positionner sur une synthèse avec des psys un peu chauds... donc voilà mais là c'est mon côté formateur déçu, militant.

– *Militant aussi ?*

– Bah oui militant pour défendre la profession parce que pour moi c'est trop important le contact avec les jeunes pour laisser ça... et puis ça instrumentalise vachement parce que du coup ces éducateurs là ils sont complètement déresponsabilisés, ils peuvent pas se positionner, donc un directeur peut leur dire ça et ils le font, quoi. Donc du coup y'a moins d'initiatives, et quand on dit que la justice des mineurs est en danger, c'est ça aussi, quoi... » (Michel, chef de service, centre éducatif fermé, ancien éducateur, à la PJJ depuis 1992).

Par sa critique de la dévaluation de la profession, consécutive, selon lui, à une excessive ouverture offerte à l'entrée dans la profession d'éducateur, Michel nous offre, en creux, sa définition d'un « bon » éducateur. Ce dernier doit ainsi savoir « analyser » et « écrire », « réfléchir » et

« avoir un regard macro ». Ces qualités ont la caractéristique commune de se distancer d'un travail éducatif qui ne se situerait qu'au niveau de la relation avec les jeunes. La maîtrise d'une telle relation, en effet, repose sur des compétences que tout un chacun peut développer, du cuisinier qui a « un bon contact avec les jeunes » au surveillant de prison – bien que Michel n'en parle pas ici – qui « sait y faire avec les mômes », pour reprendre l'expression d'un surveillant en prison pour mineurs, qui ne s'estimait pas moins éducateur que son collègue... éducateur¹⁵¹. Le second ensemble de qualités souligné par Michel nous renvoie à la question d'une construction pragmatique de la légitimité professionnelle des éducateurs. Ces qualités consistent en la maîtrise des interactions avec les professionnels, plus « établis » (magistrats, psychiatres, etc.), au contact desquels les éducateurs peuvent être amenés à travailler. Michel stigmatise ainsi cet éducateur, ancien veilleur de nuit, incapable de se rendre aux audiences en raison d'une maîtrise insuffisante des qualités requises pour prendre la parole face à un magistrat (il est « tétanisé », selon Michel), ou d'autres éducateurs, contractuels, qu'il ne saurait placer sur une synthèse « avec des pys un peu chauds ». In fine, Michel souligne l'aspect « militant » d'une telle défense de la qualification des éducateurs. Cet aspect militant renvoie notamment, dans le discours de Michel, à la capacité que peut avoir l'éducateur à se positionner face à son directeur, le différentiel de légitimité entre les deux acteurs créant une inégalité, de fait, en défaveur du premier. Mais il renvoie également à la défense d'une justice des mineurs qu'il estime « en danger ». Plus loin dans l'entretien, Michel fait en effet l'éloge d'une justice dont le fonctionnement est fondé « sur une vraie connaissance de la personnalité des mineurs, et c'est pas que le magistrat, c'est le magistrat avec les éducateurs, les psychologues, etc. ». Dans le discours de Michel, de même que dans celui de nombreux éducateurs que nous avons rencontrés, les éducateurs de la PJJ se distinguent des autres éducateurs – en particulier des éducateurs spécialisés – par leur participation au fonctionnement d'un modèle singulier de justice, témoignant, comme l'observe Véronique Freund, « de l'attachement des éducateurs de la PJJ à leur “identité justice” » (Freund, 2004, 143).

2/ Les rapports entretenus par les éducateurs au « judiciaire »

Tout en se montrant particulièrement attachés à leur statut de fonctionnaire, les éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse ont longtemps fait preuve d'une certaine ambivalence à l'égard de leur appartenance au ministère de la Justice. D'un côté, celle-ci ne fut, dans l'histoire de la profession, que très rarement directement mise en cause, les éducateurs de l'ancienne

¹⁵¹ Nous étudierons, dans notre chapitre 6 de notre thèse, cette revendication spécifique des surveillants, en prison pour mineurs, de faire œuvre d'éducation.

Éducation surveillée se distinguant des autres professionnels de l'action sociale – en particulier les éducateurs spécialisés – par leur participation à un service public multicatégoriel, rempart d'un modèle singulier de justice des mineurs. Le principal syndicat de défense des intérêts de la profession – le SNPES – a d'ailleurs toujours défendu avec ardeur son identité multicatégorielle, en revendiquant ne se faire le porte-parole des causes corporatistes qu'à mesure qu'elles servent le dessein d'un modèle de justice auquel participe historiquement l'Éducation surveillée¹⁵².

D'un autre côté, cependant, la défense de la profession et de son identité propre a souvent mené les éducateurs à revendiquer leur attachement à un champ de « l'éducation » déconnecté de l'étiquette « judiciaire » de leur administration de tutelle. D'ailleurs, dès 1947, sous l'influence des quelques instituteurs recrutés à l'Éducation surveillée, arrivés de l'Éducation nationale dotés d'une forte expérience syndicale (Brzegowy, 1998, 67), le SNPES a adhéré à la Fédération de l'Éducation nationale (FEN), défendant pour sa profession d'éducateur le modèle de professionnalité des professeurs d'école¹⁵³. Ainsi en 1954, Pierre le Luel, alors secrétaire général du SNPES, rappelait dans le *bulletin du SNPES*, peu avant la tenue d'une importante manifestation, le « caractère enseignant » de la profession d'éducateur et « la nécessité absolue de ne pas nous “décrocher” des enseignants ». La première revendication du syndicat était ainsi d'obtenir une « assimilation à tous les avantages accordés aux enseignants ». Quand, dès le début des années 1960, cette référence aux enseignants s'est peu à peu estompée, le syndicat a dès lors revendiqué son appartenance aux « métiers d'éducation », comme le soulignait un article du *bulletin du SNPES*, daté de 1990 : « La référence proposée n'est pas l'Éducation nationale mais les “métiers d'éducation”, pour nous permettre d'affirmer qu'être “éducateur” c'est avoir quelque chose à apprendre, à transmettre pour modifier des situations, positiver des évolutions. La forme que cela prend est diverse et variée, mais c'est bien cette part d'identité commune qui nous différencie des simples auxiliaires de justice, qui ne nous réduit pas à des régulateurs sociaux ou à des stricts agents du contrôle social ».

À partir d'une présentation des controverses qui ont historiquement entouré le système de formation initiale des éducateurs, nous décrirons la réception par le SNPES, dans les années 1970, d'une critique sociale du « judiciaire » (2.1.), avant de montrer comment les années 1990 ont été marquées par la réaffirmation – légitimée par une certaine psychanalyse – de l'identité « Justice » des éducateurs de la PJJ (2.2.).

¹⁵² Pour un regard sur de telles revendications, nous renvoyons à l'introduction de notre thèse.

¹⁵³ Depuis 1992 et une division interne à la FEN, le SNPES est membre de la Fédération syndicale unitaire (FSU), coalition des tendances minoritaires les plus contestatrices de l'ancienne FEN, et composée de 88% d'enseignants. Pour un panorama sur le syndicalisme enseignant, son histoire et ses spécificités, nous renvoyons aux travaux de Bertrand Geay (2005).

2.1. La critique sociale du « judiciaire » et ses effets au tournant des années 1970.

Cette mise à distance de l'étiquette « judiciaire » de la profession s'est exprimée avec une force renouvelée, à l'orée des années 1970, dans un double contexte. D'une part, la profession avait de plus en plus de poids, numériquement et symboliquement, et était attachée à des méthodes d'intervention en voie de légitimation, autour de cette prééminence de l'éducation en milieu ouvert que nous avons décrite *supra*. D'autre part, la profession d'éducateur, par l'intermédiaire du SNPES, était engagée dans un mouvement de critique sociale généralisée à l'égard, non seulement de l'ordre pénal, mais également de l'ordre judiciaire, accusé de n'être que la courroie de reproduction d'un ordre social inégalitaire. Dans un billet intitulé « L'éducateur. Travailleur social ? Auxiliaire de justice ? », Jacques Coube rappelait ainsi la nécessaire distance de l'éducateur de l'Éducation surveillée à l'égard du « judiciaire », placé dans une situation « intenable », bras du « Pouvoir » en tant que fonctionnaire du ministère de la Justice, mais nécessairement critique à l'égard d'une institution oppressive, en tant que porte-parole critique des « opprimés » :

« Disons d'abord que l'éducateur de l'Éducation Surveillée accepte et acceptera de moins en moins d'être le SEUL prolongement du "bras de la justice". C'est un travailleur qui a acquis une compétence et qui entend qu'elle soit prise en compte. En outre, la pratique éducative à l'Éducation Surveillée se situe dans ses rapports à la Loi et à la Répression, au cœur même des rapports de classe dans la société [...]

Nous avons dit que nous reconnaissons la spécificité de la fonction du Magistrat et que nous respectons sa place. Nous pouvons même dire qu'il serait irréaliste de vouloir se substituer à lui. Il n'en est pas moins vrai que l'Éducateur est confronté, dans sa pratique quotidienne, au projet répressif du pouvoir dans ses rapports au délinquant et au cas social. Il se trouve donc écartelé entre ce que certains appellent la défense de la société (qui n'est, en dernière analyse, que la défense et la préservation d'un ordre social bien défini, visant au seul maintien du système capitaliste, de l'oppression exercée par une minorité de privilégiés sur une immense majorité d'exploités), et les intérêts des mineurs dont il a la charge [...]

Ainsi, l'Éducateur se situe de par la nature de ses interventions, du côté de l'opprimé. Cela explique ses attitudes face à la répression. L'Éducateur de l'E.S. est situé au cœur des contradictions qui rendent sa tâche peu facile et il est illusoire de croire qu'on va le "mettre au pas". L'Éducateur de l'E.S. est contestataire, parce que cela tient à la nature même de son travail. Dire, à partir de là, en haut lieu, que "les Éducateurs sont immatures", nous paraît être une généralisation suspecte et relever d'une réelle méconnaissance des véritables problèmes auxquels ils sont confrontés. A moins que cela ne revienne à dire que le critère de maturité, pour le Pouvoir, se situe dans la capacité des Éducateurs à se couler "corps et bien" dans le désir des magistrats et de l'Institution ! Si telle est son optique, alors nous proclamons notre droit à l'immaturité ! [...]

Mais ne perdons pas de vue que nous participons à cette répression, car nous sommes fonctionnaires payés par l'État, et qui plus est employés à l'Éducation surveillée, au Ministère de la Justice. C'est aussi une réalité, qui nous assigne à une certaine place que nous devons assumer, même si elle est inconfortable, mais en nous efforçant d'y conserver toute notre lucidité et notre esprit critique » (Coube, 1973, 13-14).

Ces prises de position, et les controverses qui en ont découlé, se sont notamment cristallisées dans les débats qui entouraient la formation des éducateurs de l'Éducation surveillée. À travers l'activité du Centre de Vaucresson, ouvert par Henri Michard en 1952, la formation des personnels de l'Éducation surveillée, et principalement de ses éducateurs, a longtemps constitué, non seulement « le fer de lance » de la réforme de la justice des mineurs (Freund, 2004, 143), mais également le moyen d'une distinction des éducateurs du secteur public de la justice et des éducateurs spécialisés. À des diplômes d'éducateurs spécialisés très disparates, fournis après trois années de formation, « le certificat d'aptitude des éducateurs de l'Éducation surveillée, garanti par l'État, même avec une année de formation en moins, accordait un avantage » (Turbelin, 1995, 115). Jusque 1963, le château de Vaucresson accueillait ainsi des promotions de quinze à trente élèves, dans un cadre privilégié dont la renommée irait croissant après l'ouverture, en 1958, de l'institut de recherche de Vaucresson. Dès le début des années 1960, l'Éducation surveillée dut s'adapter à la hausse considérable du recrutement d'éducateurs. Le centre de formation initiale devint alors, à la suite d'un arrêté du 9 avril 1963, l'école d'État d'éducateur de l'Éducation surveillée, installée à Savigny-sur-Orge et accueillant des promotions d'une centaine d'élèves. Une annexe de l'école fut ouverte à Toulouse en 1968, permettant l'accueil de nouveaux élèves. Dès 1964, dans son rapport annuel, la direction de l'Éducation surveillée mettait en question un système de formation qu'elle percevait comme trop théorique : « un conglomérat hétérogène de conférences ».

Une fois n'est pas coutume, le SNPES fut en accord avec sa direction, dénonçant, dès juillet 1964, le découpage théorie/pratique qu'aménageait le système de formation. En 1968, l'école apparut d'ailleurs comme le « détonateur » des « événements de mai » à l'Éducation surveillée (Turbelin 1995, 111; Freund 2004, 145), et fut occupée par les éducateurs durant trois mois, de mai à juillet. Un arrêté du 21 décembre 1971 supprima l'école d'État, qui devint l'école nationale des personnels de l'Éducation surveillée. Furent également supprimés les classements de fin de formation et l'attribution des postes qui lui était concomitante : les postes étaient alors attribués « en amphi » et « à l'amiable », en fin de formation, à l'occasion de « happenings » qui se terminaient traditionnellement par des manifestations à l'administration centrale, sorte de démonstration de force rituelle du SNPES (Turbelin, 1995, 112). Durant cette période de désordre et de contestation, la formation s'orienta, dès la deuxième moitié des années 1970, vers une régionalisation qu'appelaient de ses vœux le SNPES. Ce dernier y voyait en effet le moyen de constituer des structures de formation autogérées, associant élèves, enseignants et personnels administratif, ainsi que l'exprimait le secrétaire général adjoint du syndicat, Henri Vilès, dès octobre 1965, dans le *Bulletin du SNPES*. Pour le syndicat, l'enjeu était présenté comme une

bataille idéologique, contre une formation centralisée accusée de ne participer qu'au « modelage de l'individu » :

« Outre l'hypothèse selon laquelle pour le jeune éducateur la formation théorique précédant une expérience pratique insuffisamment importante dans le temps ne répond pas à ses besoins et que ce moment choisi pour la formation théorique renforcerait ses défenses par rapport à une théorisation de sa pratique, outre cette hypothèse la critique la plus fondamentale que nous adresserons au système actuel de formation est que NOTRE PRATIQUE PROFESSIONNELLE N'A PLUS RIEN À ATTENDRE D'UN MODÈLE DE FORMATION INITIALE CALQUÉE SUR LES SYSTÈMES SCOLAIRES ET UNIVERSITAIRES TRADITIONNELS¹⁵⁴. [...] »

La critique énoncée plus haut met en cause, en premier lieu l'École tant il apparaît que, malgré les aménagements divers (chevauchement École/Terrain qui concrétise la distinction théorie/pratique) et les tentatives réitérées de pédagogie active, QUELQUE CHOSE de PERMANENT, qui PRÉEXISTE À L'ARRIVÉE des ÉLÈVES, PRÉDÉTERMINE LE VÉCU de la FORMATION, NE PEUT ÊTRE DÉPASSÉ et tient au CODAGE SCOLAIRE de L'INSTITUTION en y ajoutant le caractère CENTRALISTE d'une ÉCOLE NATIONALE.

C'est à l'École fonctionnant sur sa propre logique d'institution scolaire, qui ne peut produire que du scolaire qu'il faudra donc toucher.

En tant qu'ÉCOLE NATIONALE, l'ENFPES est censée assurer la cohérence et contrôler l'UNITÉ – uniformité NATIONALE [...] En fait, il s'agit d'assurer l'intégration d'un discours techniciste psychologisant, appelé à résoudre tous les problèmes de l'inadaptation sociale posés en termes institutionnels (propres à l'institution (ES) où se trouve effacée la dimension sociale et notamment la lutte de classes).

En tant qu'institution scolaire, l'ENFPES perpétuant ainsi le lycée ou la caserne, doit assurer le relais d'un certain modelage des individus (préalable à l'entrée dans la carrière de fonctionnaire). »

(« Formation des Educateurs », Bulletin du SNPES, 1974, n°71, 29)

La création, en 1977, de centres régionaux de formation (CRF), répondait à ce souhait du syndicat, qui comptait s'appuyer sur eux pour faire de la formation et de l'acquisition de savoirs professionnels un processus d'accumulation de l'expérience, au plus proche du terrain et des réalités sociales¹⁵⁵. *In fine*, l'objectif était de construire un système de formation individualisé, à la carte, la formation initiale ayant pour vocation à se muer en une sorte de formation permanente, « capital temps à la disposition de “professionnels en formation”, et non plus d'élèves » (Turbelin, 1995, 114) :

« Ne peut-on pas envisager que sur la base des acquis de chacun et d'un certain nombre de connaissances qui apparaissent indispensables (et qui peuvent être acquises au niveau local bien souvent) des actions de sensibilisation à l'institution, d'adaptation, des sessions à apport notionnel,

¹⁵⁴ En majuscule dans l'extrait initial du *Bulletin du SNPES*.

¹⁵⁵ En cela, le SNPES se faisait l'écho des préconisations du centre d'études, de recherches et de formations institutionnelles (CERFI), fondé par Félix Guattari en 1967, pour qui la formation devait avant tout être « l'affaire du terrain ».

des programmes de recherche puissent être mis en place au niveau des centres régionaux de Formation mettant à la disposition des personnels, un matériel technique, une équipe d'animateurs pas nécessairement permanente, des intervenants à la demande qui permettraient au besoin de formation de s'élaborer et de se réaliser.

Au lieu d'avoir une école qui impose son projet on aurait des Centres Régionaux se prêtant à la demande des personnels et où pourrait pareillement se dérouler tout ce qui est actuellement posé de façon particulière pour chaque catégorie, tel statut, telle situation professionnelle.

Pour être concrets n'est-il pas préférable d'étudier les transferts de population sur telle région et leur répercussion sur la structure familiale plutôt que d'aller faire de la sociologie à Savigny ou à Toulouse. N'est-il pas préférable de voir programmer un stage de voile à Belle-Ile par une équipe animant déjà une telle activité plutôt que d'envoyer des élèves effectuer un stage sans aucune implication ni aucune contingence. N'est-il pas possible de découvrir les textes juridiques sur le lieu même du travail et de programmer ensuite des sessions sur le droit de l'enfance » (« Formation et/ou fonctionnement de l'Éducation surveillée », Bulletin du SNPES, janvier 1981, 24).

Si la régionalisation du dispositif de formation s'accroît jusque la fin des années 1980, tel programme de formation individualisée ne fut jamais réellement appliqué. Au contraire, très vite, de premières critiques émergèrent, au sein même du SNPES. Certaines voix se levèrent ainsi, qui critiquaient le morcellement du dispositif de formation, sa dilution dans la pratique, et le risque d'une fragilisation de l'identité propre des éducateurs de l'Éducation surveillée – l'argument fut avancé, dès janvier 1981, par Yann Le Pennec, dans un billet publié par le *Bulletin du SNPES*. De fait, dès le début des années 1990, c'est sur une critique des excès de la régionalisation de la formation initiale, et sur une tentative de revalorisation de l'identité « Justice » des éducateurs de l'Éducation surveillée que s'appuyèrent les principales réformes du dispositif de formation de la nouvelle Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) – le changement de dénomination de l'institution, et la mise en avant de son affiliation *judiciaire*, ne sauraient d'ailleurs être dissociés de ce processus¹⁵⁶. Sans qu'il ne l'impulse réellement, le SNPES ne s'opposa pas à ce processus, y voyant l'opportunité de faire advenir sa revendication la plus stable et la plus fréquemment mise en avant, depuis le début des années 1970 : le passage de la profession à la catégorie A de la fonction publique.

¹⁵⁶ Cette évolution propre à la profession d'éducateur et à son système de formation est donc solidaire des transformations juridiques que connaissait, dans les mêmes années, le droit des mineurs. Nous renvoyons pour cela à notre chapitre 1.

2.2. Une réaffirmation de l'identité « Justice » des éducateurs. Les réaménagements des années 1990

Dans les années 1990, la réforme du dispositif de formation initiale des éducateurs ne créa pas les mêmes remous idéologiques que dans les années 1970. Quelques éducateurs proches du SNPES militèrent pour un abandon de l'appartenance judiciaire des éducateurs. Ce fut notamment le cas de Dominique Turbelin, dont les analyses sur l'histoire de la profession, que nous avons plusieurs fois citées *supra*, sont indissociables de ses singulières prises de position. Appelant, dans un article du *Bulletin du SNPES* daté de mai 1992, à rompre avec ce qu'il nomme le « pseudo-particularisme PJJiste », il militait pour un rapprochement des éducateurs de la PJJ avec « ceux qui historiquement [étaient] issus du même tronc : les éducateurs de jeunes inadaptés » (Turbelin, 1992, 40). Il convenait, pour lui, de revendiquer « le DEES pour tous¹⁵⁷ » (*Ibid.*, 40), seul moyen de redonner du souffle et des possibilités d'avenir à une profession qu'il estimait « enfermée » dans « le carcan “Fonction Publique” » (*Ibid.*, 40).

Cette prise de position resta cependant très isolée, le SNPES faisant de l'accession de la profession à la catégorie A de la fonction publique son principal cheval de bataille. Cette revendication statutaire aboutissait, de février à juin 1991, à la plus importante grève de l'histoire de l'institution, mobilisant jusque 700 éducateurs de la nouvelle PJJ. Enjoint de répondre à l'importante grogne de son personnel, Yves Robineau, directeur de l'institution de 1988 à 1992, proposa aux éducateurs un compromis, qu'il présenta comme une étape avant l'accession à la catégorie A¹⁵⁸ : une hausse du niveau de recrutement, passant du niveau bac au niveau bac+2, et une réforme du dispositif de formation initiale¹⁵⁹. Il convenait, en particulier, de redonner à l'échelon national de formation l'importance qu'il avait perdue depuis la fin des années 1970. Par un rapprochement avec l'Université, l'objectif était d'offrir aux éducateurs en fin de formation le niveau de qualification (bac+3, voire bac+4) exigible pour le passage à la catégorie A de la fonction publique. Cette mission d'une réforme du dispositif de formation fut confiée à Bernard Pellegrini, recruté en 1991 comme directeur du Centre de formation et d'étude de Vaucresson, qui raconte comme tel ses premiers pas à la PJJ¹⁶⁰ :

¹⁵⁷ DEES : diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé, daté de 1967.

¹⁵⁸ Cette « promesse », par Yves Robineau, d'un passage ultérieur à la catégorie A, demeure encore aujourd'hui irréalisée. De fait, ce qui est désormais interprété comme une « trahison » constitue, aujourd'hui encore, une ressource argumentative de première importance pour le SNPES, qui fait toujours du passage à la catégorie A sa principale revendication.

¹⁵⁹ Ce déplacement du niveau de formation générale requis ne correspond pas à une hausse de la qualification des éducateurs, mais plutôt à une stabilisation de la place relative de la profession dans l'emploi. En effet, le niveau bac+2, au début des années 1990, correspond peu ou prou au niveau bac des années 1970 ou 1980.

¹⁶⁰ Nous avons eu l'occasion de mener un entretien approfondi, avec Bernard Pellegrini, sur son parcours propre et la mission qui lui fut confiée au début des années 1990 par Yves Robineau.

« Quand je suis arrivé y'avait de gros mouvements sociaux à la PJJ, des éducateurs principalement, et le syndicat était encore très fort, le SNPES... J'ai d'ailleurs toujours entendu dire qu'à l'Éducation surveillée, le vrai patron, c'était le permanent du SNPES, et le directeur de l'Éducation surveillée, à cette époque, il avait intérêt à marcher droit [...] Donc y'a eu des mouvements très durs, puis des négociations, car la revendication c'était la catégorie A pour les éducateurs.

– *C'était la revendication principale du SNPES, c'est ça ?*

– Oui oui, très clairement. Et Robineau face à cette revendication extrêmement forte et très violemment appuyée, avait essayé de voir ce qu'il pouvait faire, mais c'était difficile, parce que si on continuait à recruter au niveau bac, rien ne justifiait que les éducateurs passent en catégorie A. Donc le compromis qui avait mis fin au conflit, c'était de dire "écoutez on peut pas passer en A comme ça, mais je suis d'accord, il faut rehausser le niveau de qualification, et surtout il faut renforcer la formation, ça c'est la priorité. Donc avant tout, on va réformer la formation des éducateurs". Quand je suis arrivé, il venait de passer le recrutement à bac+2, ça c'était facile, et moi on m'a dit, "maintenant, faut remettre de l'ordre dans ce foutoir" » (Bernard Pellegrini, ancien directeur du Centre national de formation des éducateurs, de 1991 à 1996)

Pour la direction de la PJJ, l'importance de ce réaménagement de la formation des éducateurs dépassait la seule question de la revalorisation statutaire portée par le SNPES. Il s'agissait également, pour l'administration centrale, de profiter de cette réforme pour réinsuffler à la profession d'éducateur son « identité justice », que la régionalisation du système de formation était accusée d'avoir brisée. Le choix de recruter Bernard Pellegrini s'inscrivait dans cette optique. Ancien juriste formé à la psychanalyse, qui, sa carrière durant, avait navigué dans le champ de l'ingénierie de la formation des travailleurs sociaux, Bernard Pellegrini se situait à la frontière des champs académique et professionnel. Il se vit ainsi assigner, à la PJJ, l'objectif de réduire le fossé entre l'activité de recherche, académiquement reconnue, du centre de Vaucresson, et les formations d'éducateurs, éloignées du centre par la régionalisation du système de formation. Pour justifier son activité, il mobilise alors des arguments visant à distinguer les éducateurs de la PJJ, et leur « identité justice », de ceux qu'il nomme, en souriant, les « *vulgaires éducus spé* » :

« En fait l'idée de Robineau c'était qu'il y avait une dichotomie, avec d'un côté Vaucresson et son aura nationale, mondiale, machin... et puis y'avait l'école. Et surtout y avait les centres régionaux de formation et c'était terrible parce que c'était très centrifuge... C'était très éclaté, le directeur de l'école avait pratiquement aucune autorité sur les formateurs des centres régionaux qui étaient rattachés... enfin rattachés... ils étaient institutionnellement rattachés à l'école, à la tête nationale de l'école, mais en fait ils étaient auprès des directions régionales, et c'était de vraies petits ordres locaux, totalement indépendants... Alors ils se trouvaient assez proches des IRTS¹⁶¹. Ce qui fait que l'identité PJJ, l'identité justice, Robineau considérait qu'elle s'était perdue et que les éducus PJJ étaient devenus comme les éducateurs spécialisés qui n'avaient pas conscience de leur appartenance à un Ministère, à une entité nationale et à une spécificité justice... Il voulait unifier et mettre fin à

¹⁶¹ Instituts régionaux du travail social, chargés de la formation professionnelle des travailleurs sociaux du secteur associatif.

cette dichotomie, avec les intellos de Vaucresson, et puis les autres, les petits éduc formés là-bas, qui étaient formés comme de vulgaires éduc spé [rire] » (Bernard Pellegrini, ancien directeur du Centre national de formation des éducateurs, de 1991 à 1996).

Dès 1992, tandis qu'un arrêté du 11 mars créait le nouveau centre national de formation et d'étude de la PJJ (CNFE-PJJ), la maquette de la formation initiale des éducateurs était refondée, offrant une place croissante au droit, à la psychanalyse et à l'anthropologie – nous allons y revenir. Sur un plan institutionnel, les acteurs du centre de Vaucresson obtinrent, grâce au soutien de l'institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), de pouvoir utiliser des locaux situés à Marly-le-Roi pour procéder aux « regroupements nationaux » des nouvelles promotions d'éducateurs. Après plusieurs mois de négociations, l'Université de Versailles – Saint-Quentin en Yvelines accepta de co-participer au déroulement de la formation, bien que le principe d'une équivalence de la formation des éducateurs à un niveau bac+4, qui fut dans un premier temps approuvé par le conseil scientifique de l'Université, soit finalement – sans grande surprise, selon Bernard Pellegrini – rejeté par les autorités ministérielles, qui y voyait là le « risque » d'un passage automatique de la profession d'éducateur à la catégorie A de la fonction publique¹⁶² :

« Ils me regardaient de haut à l'Université, parce que bon, moi j'étais pas un universitaire patenté [rire]. Mais ils étaient tellement désireux de se professionnaliser que nous on représentait une vraie aubaine pour eux. Et notre projet de formation, qui était quand même très “Justice”, ils l'ont accepté tel quel [...] Donc le projet a été validé, et ils avaient même admis que si les éducateurs obtenaient la validation de la formation PJJ, avec intervention chez eux et tout ça, automatiquement ils avaient une maîtrise de chez eux. C'était extraordinaire, incroyable, par rapport aux formations du diplôme d'Etat, qui avaient à peine une licence. C'était complètement fou, et même un peu ridicule... Mais la fonction publique n'a pas laissé passer, évidemment, par peur de devoir accepter la catégorie A. Du coup on a demandé à ce que l'Université ajoute une épreuve supplémentaire si les éducateurs souhaitaient obtenir la maîtrise. C'était la condition pour que le ministère accepte » (Bernard Pellegrini, ancien directeur du Centre national de formation des éducateurs, de 1991 à 1996)

Au sein d'un article publié dans le numéro de février-mars du *Bulletin du SNPES*, Bernard Pellegrini revenait sur les trois principaux objectifs de cette réforme de la formation initiale des éducateurs, dont les bienfaits furent par la suite salués au sein du syndicat. Le premier de ces objectifs consistait à « recentrer la formation sur le métier d'éducateur à la PJJ, à accentuer la centration fondamentale : a. Sur la fonction éducative, dont on sait qu'elle n'est pas une façon

¹⁶² Depuis, les modalités de formation des éducateurs n'ont guère changé. En 2009, le CNFE-PJJ de Vaucresson est devenu l'école nationale de la PJJ (ENPJJ), localisée à Roubaix – le partenariat universitaire de la PJJ passant dès lors à Lille III.

quelconque de s'adresser aux sujets qui nous sont confiés et qui, dès lors, doit nous amener à spécifier et à examiner à nouveaux frais la modalité de son inscription dans ce que l'on appelle travail social ; b. sur la spécificité d'une action éducative dans le cadre d'une décision de justice » (Pellegrini, 1993, 16). Souhaiter spécifier la « justesse de l'intervention éducative dans ce champ où viennent se nouer les registres du juridique et du judiciaire, de la clinique et du social » (*Ibid.*, 16), le nouveau projet de formation visait à articuler « le langage du plus particulier » – du Sujet – et « le langage de l'universel, de ce qui fait que chaque sujet s'inscrit dans une entité plus large, groupe, société, genre humain et donc, attester qu'il puisse y avoir, même dans le pire dénuement ou de la souffrance, une possibilité de lien social » (*Ibid.*, 17).

Cette prise de position cache une référence implicite à un auteur qui s'avéra central pour la revalorisation de « l'identité justice » des éducateurs : Pierre Legendre, dont nous avons déjà souligné *supra* l'influence dans le cadre des transformations connues, dans les années 1980 et 1990, par le droit des mineurs¹⁶³. Si Pierre Legendre a peu commenté les enjeux portant sur la justice des mineurs, il a néanmoins servi de référence à de nombreux membres de l'Éducation surveillée qui cherchaient à redonner sens à une intervention éducative sous influence judiciaire¹⁶⁴. Ainsi Marcel Roux, responsable des formations continues à Vaucresson, justifiait en 1991 une refonte de la maquette de formation continue des éducateurs en s'appuyant sur les conceptions généalogiques du sujet développées par Pierre Legendre¹⁶⁵. Après avoir reconnu « l'accentuation d'un certain nombre de tensions au cœur même du dispositif judicario-éducatif, en clair une insatisfaction des magistrats à l'égard des prestations de services de la PJJ dans certains tribunaux pour enfants, notamment en ce qui concerne la “question pénale” (qui demeure l'interrogation majeure du système) », Marcel Roux soulignait que les logiques de « l'éducatif » et du « judiciaire » ne sauraient « commodément se concevoir dans le seul registre d'une analyse en terme de “pouvoirs” qui a prévalu dans les années post 68. Elles impliquent aussi une réflexion sur la fonction structurale du Droit (civil-pénal) dans les enjeux de différenciation généalogique du sujet, la question des limites constitutives de l'identité, la fonction de la peine dans sa dimension anthropologique ». Sensible au travail mené à Vaucresson par Marcel Roux, Bernard Pellegrini ne s'inscrivait pas moins dans cette filiation legendrienne, soulignant d'ailleurs la nécessité de penser la formation initiale des éducateurs « sous l'égide d'une certaine fidélité, à quoi ?, à ce qu'a pu construire VAUCRESSON pour la formation continue nationale » (Pellegrini, 1993, 17). Dans un « rapport de mission » publié, en 1997, à propos de son

¹⁶³ Nous renvoyons à notre chapitre 1, qui propose une réflexion sur les principales propositions anthropo-psychanalytiques de Pierre Legendre.

¹⁶⁴ Pour une application des thèses de Pierre Legendre au champ social, nous renvoyons aux réflexions publiées dans les *Annales de Vaucresson* par Marie-Thérèse Mazerol (1987), alors psychologue clinicienne membre du Centre de recherche interdisciplinaire de Vaucresson (CRIV, affilié au CNRS).

¹⁶⁵ Dès 1993, Marcel Roux obtenait d'ailleurs de travailler à tiers-temps au sein du laboratoire européen pour l'étude de la filiation, dirigé par Pierre Legendre.

travail de réforme du dispositif de formation initiale des éducateurs, Bernard Pellegrini faisait ainsi directement référence à Pierre Legendre pour spécifier la place singulière des éducateurs de la PJJ dans le champ de l'action sociale :

« Traditionnellement, la complexité des rapports entre juges pour enfants et éducateurs, telle qu'elle s'est construite avec l'histoire même de l'Éducation Surveillée-Protection Judiciaire de la Jeunesse, a été ramassée sous les termes qui ont fait "flores" à Vaucresson : "la dialectique du judiciaire et de l'éducatif". Le leitmotiv de l'éducation dans le champ de la Justice des mineurs n'est pas un propos d'éducateur mais figure lui-même dans les textes instituant la juridiction pour mineurs au pénal comme au civil. La mesure éducative que doivent prendre ces juges n'est rendue possible, comme on le voit en comparant avec des pays étrangers dotés d'une législation tout aussi avancée mais inappliquée, que parce qu'il y a un accompagnement éducatif, clinique et social des jeunes pris en charge. Une problématique renouvelée des rapports entre Justice et éducation peut être suggérée par certaines analyses actuelles de la fonction de Justice et du lien entre acte de juger, acte éducatif et acte clinique. Ces approches tentent de situer la portée des effets potentiellement symboliques de la Justice rendant possible pour un jeune, la reconnaissance de son statut de sujet en restaurant la distinction et le respect des places au sein de la famille (entre les générations : on peut ainsi évoquer l'idée que "ce qui se rate au civil se retrouve au pénal", P. Legendre) » (Pellegrini, 1997, 16).

Ainsi pour Bernard Pellegrini, le système singulier de qualification des éducateurs de la PJJ tient à la fonction que ces éducateurs remplissent dans un lien étroit avec « la fonction de Justice, pierre angulaire de l'édifice démocratique de l'État de droit et cheville du lien civil » (*Ibid.*, 10). En cela, si la profession d'éducateur de la PJJ est inscrite « dans le champ plus général du travail social », « elle est cependant en droit mais aussi en devoir de se distinguer des autres fonctions pouvant composer le travail social, comme les fonctions d'aide et d'assistance ou les fonctions d'animation » (*Ibid.*, 14).

La spécificité « judiciaire » de l'identité des éducateurs de la PJJ, qui transparait largement des discours tenus par ces derniers sur leur singularité supposée (Freund, 2004, 143), ne saurait donc être considérée comme un donné, lié de fait au rattachement ministériel du groupe professionnel, mais doit au contraire être appréhendée comme un produit de l'histoire, au croisement des revendications statutaires de la profession et des vellétés identitaires de l'institution. Si dès le début des années 2000, les références à Pierre Legendre ont commencé à s'amenuiser, cette identité judiciaire – et le dialogue, sinon la dialectique de « l'éducatif » et du « judiciaire » qui lui est concomitant – est toujours au cœur de ce qui spécifie les éducateurs de la PJJ dans le champ plus général de l'éducation spécialisée. Si les éducateurs de la PJJ peuvent ainsi revendiquer être les représentants d'un modèle de justice dont ils tirent leur singularité et leur légitimité, ils peuvent cependant être également stigmatisés, par les éducateurs spécialisés, comme étant des « éducateurs d'État », soumis aux injonctions politiques du ministère de la Justice.

3/ L'éducation sous contrainte. De la spécialisation pénale à l'encadrement éducatif renforcé

De la rationalisation des choix budgétaires qui ferait passer les « préoccupations éducatives » derrière « l'impératif économique » (Freund, 2004, 123-124) au retour des éducateurs en prison qui risquerait de signer la prééminence des « réponses répressives » (*Ibid.*, 165), en passant par la multiplication « [des] discours et [des] pratiques sécuritaires [qui] mettent l'accent sur l'acte plus que sur la souffrance de son auteur » (*Ibid.*, 160), les transformations politiques que connaît la justice des mineurs, depuis une quinzaine d'années, suscitent de nombreuses interrogations au sein de la profession d'éducateur. Nous nous proposons ici de revenir sur le contenu de ces transformations et sur les formes de légitimation savante qui les ont accompagnés.

Nous questionnerons en premier lieu le mouvement de spécialisation pénale du secteur public de la PJJ (3.1.), avant de nous intéresser aux transformations que connaissent, depuis le milieu des années 1990, les dispositifs d'encadrement des mineurs délinquants (3.2.). Nous proposerons une lecture de ces transformations dans le cadre d'une reconfiguration d'ampleur du sens de l'éducabilité des mineurs délinquants, que nous nous attacherons à spécifier en analysant la cristallisation d'un continuum de contrainte, envisagée comme l'émergence d'une nouvelle manière de penser l'éducation des mineurs délinquants. Nous interrogerons alors les réactions suscitées par ces transformations au sein de la profession d'éducateur de la PJJ. Dans ce cadre, une place spécifique sera accordée à l'évolution des modalités de la syndicalisation des éducateurs de la PJJ, et des formes de militantisme qui leur sont associées.

3.1. La spécialisation pénale des éducateurs de la PJJ

Dans son projet stratégique national 2008-2011, la direction de la PJJ a décidé, sauf pour ce qui concerne les mesures d'investigation et d'orientation éducative (IOE), de ne plus financer, à partir de 2009, les mesures d'assistance éducative ordonnées aux services du secteur public de la PJJ¹⁶⁶. Comme le soulignait un membre du service de l'analyse et de la prévision budgétaire de la direction de la PJJ, cette décision répond en premier lieu à « *un objectif comptable* ». Pour cause, tandis que l'État a la charge de l'activité pénale des services du secteur associatif habilité, leur

¹⁶⁶ Le « reste » de mesures d'assistance éducative, dans les séries 2009 et 2010 (respectivement 10% et 4,2%), correspond aux mesures civiles *prolongées* (et non *débutées*) par les services éducatifs du secteur public, que la direction de la PJJ accepte toujours de financer. D'ici quelques années, la proportion de mesures civiles tombera donc à 0.

activité civile, quant à elle, est financée par les Conseils généraux. Afin d'absorber, à budget constant, la hausse des mesures pénales attribuées aux juridictions, la direction de la PJJ a décidé de se recentrer sur ce qu'elle estime être son « cœur de métier » : le traitement de la délinquance juvénile. Cet impératif comptable est cependant peu mis en avant par la direction de la PJJ, qui invoque plus volontiers un impératif organisationnel visant une clarification des politiques en matière d'assistance éducative. Depuis une loi du 5 mars 2007, le Conseil général est en effet placé comme le maître d'œuvre de la politique de protection de l'enfance. Afin de limiter la judiciarisation, de plus en plus critiquée, des procédures d'assistance éducative, l'intervention de cellules départementales de recueil, de traitement et d'évaluation est ainsi censée précéder tout éventuel renvoi des dossiers aux procureurs de la République (Derville, 2010)¹⁶⁷. Ainsi, Philippe-Pierre Cabourdin, directeur de la PJJ de 2007 à 2011, soulignait sa volonté de respecter la philosophie de la loi de 2007 : « Le législateur a voulu privilégier la prévention primaire et administrative en faisant du président du Conseil général le pivot de la politique de protection de l'enfance. Il est donc logique que le secteur public de la PJJ concentre son action sur les mineurs délinquants, ses agents ayant une compétence spécifique en la matière » (Cabourdin, 2008, 42)¹⁶⁸.

Pour une large part des personnels de la PJJ, et notamment de ses éducateurs, cette décision a pour effet d'entériner une dissociation entre le domaine civil et le domaine pénal de la justice des mineurs, à rebours de la représentation dominante au sein de la profession, faisant du passage d'un registre à l'autre un continuum qui ne saurait être l'objet d'aucune étanche rupture institutionnelle. Ainsi le SNPES dénonçait-il, en mars 2008, une partition « binaire et simpliste » qui, en isolant le traitement de la délinquance de celui de l'enfance en danger, s'appliquerait à « détruire, pan par pan, tous les savoirs faire issus des enseignements des sciences humaines et des pratiques éprouvées » (*Bulletin du SNPES*, n°222, 4-5). Cependant, à y regarder de plus près, ce phénomène de spécialisation pénale de l'activité des éducateurs de la PJJ ne peut pas être réduit à un phénomène récent. Non seulement un *processus* de concentration de l'activité du secteur public sur les prises en charge pénales est décelable depuis le début des années 1990, mais de plus, divers savoirs psychologiques et psychanalytiques, mais également pédagogiques, qui se sont cristallisés au tournant des années 1980 et 1990, ont permis de légitimer ce processus sur le plan de la philosophie éducative.

¹⁶⁷ Ainsi différents rapports, depuis le début des années 2000, ont mis en avant les failles du système français de protection de l'enfance (Igas, 2000 ; Navès, Briand et Oui, 2003) : « manque de coordination entre les acteurs, dilution des responsabilités, « judiciarisation » excessive des signalements et des mesures avec, pour conséquence, un engorgement des parquets, un allongement des délais de traitement, une méfiance accrue des familles à l'égard des travailleurs sociaux, etc. » (Derville, 2010, 123).

¹⁶⁸ A propos du cas belge, Yves Cartuyvels, évoquant un « retour “soft” du pénal » (2002), a subtilement suggéré un lien entre déjudiciarisation de la protection de l'enfance et pénalisation – ou « repénalisation » – du traitement de l'enfance délinquante (*Ibid.*, 294).

3.1.1. Un processus de spécialisation pénale

Depuis le début des années 1990, le rapport entre le nombre de mesures d'assistance éducative et le nombre de mesures pénales adressées aux services éducatifs – du secteur public comme du secteur associatif – a progressivement diminué, traduisant une pénalisation progressive du secteur (Sicot, 2009, 305). Si ce constat suit les transformations générales connues par la justice des mineurs durant cette période¹⁶⁹, qu'en est-il cependant de la ventilation des mesures entre le secteur associatif et le secteur public de la PJJ ? En 1990, selon les chiffres dont nous disposons grâce aux *Annuaire statistiques de la justice*, 31,4% des 34338 mineurs suivis par les services éducatifs du secteur public, l'étaient au titre du droit pénal, alors que seuls l'étaient 0,4% des 88505 mineurs suivis par les services du secteur associatif habilité ; 96,6% de l'activité pénale de la justice des mineurs, hors mesures d'investigation¹⁷⁰, était alors absorbée par les services du secteur public de la PJJ.

Aujourd'hui, la situation a radicalement changé, et la concentration du pénal sur les services du secteur public est moins forte qu'auparavant. Ainsi, au cours de l'année 2008, les services éducatifs du secteur public ont absorbé, toujours hors mesures d'investigation, 80,7% des 110320 mesures pénales qui furent ordonnées à l'ensemble des services éducatifs – ce chiffre, relativement stable depuis le début des années 2000, était de 81,5% en 2002 et de 79,1% en 2005. Pour cause, depuis 1990, une partie des services du secteur associatif s'est positionnée sur le – lucratif – marché d'une justice pénale en pleine expansion, et cela de deux manières. D'une part en se montrant favorables à l'ouverture, dès 1996, de nombreux centres d'hébergement fondés sur la contrainte et la contention (nous y reviendrons *infra*) ; d'autre part en absorbant une partie des mesures dites de réparation pénale, devenues particulièrement populaires dès la deuxième moitié des années 1990. Ainsi, en 2008, 7,7% des mesures prises en charge par les services du secteur associatif étaient des mesures pénales – ce chiffre était de 5,3% en 2002 et de 6,9% en 2005. Du côté du secteur public, la hausse est numériquement plus spectaculaire encore. Hors mesures d'investigation, en 2008, 82,6% des 107910 mesures éducatives ordonnées aux services éducatifs du secteur public au cours de l'année étaient des mesures pénales – ce chiffre était de 69,5% en 2002 et de 73,9% en 2005. Selon les premiers éléments statistiques disponibles auprès du ministère de la Justice, qui ne concernent que les données relatives au secteur public de la PJJ, la proportion de mesures pénales parmi l'ensemble des mesures ordonnées aux services du secteur public a explosé ces deux dernières années, passant à 90% en 2009, puis à 95,8% en 2010.

¹⁶⁹ Pour un regard sur l'évolution du droit des mineurs et son application, nous renvoyons à notre chapitre 1.

¹⁷⁰ Ces chiffres excluent en effet les mesures d'investigation, les *Annuaire statistiques de la justice* ne distinguant pas, avant 2002, les mesures d'investigation pénales des mesures d'investigation civiles, signifiant, avant une date récente, la moindre importance de cette distinction juridique.

3.1.2. Une nouvelle philosophie de l'éducation ?

Ce processus de spécialisation pénale s'est en outre accompagné de la cristallisation d'une nouvelle philosophie de « l'éducation au pénal »¹⁷¹, structurée autour du thème de la « responsabilisation », « qui fonde l'impératif d'éducation » (Youf, 2009, 17). Légitimé par le recours à des savoirs psychologiques et psychanalytiques, mais également à des savoirs pédagogiques, ce thème de la responsabilisation fut progressivement promu, par la direction de la PJJ, comme un axe de première importance du travail éducatif.

- Les savoirs psychologiques sur la réparation

Cette conception responsabilisante de l'action éducative a émergé, dans le champ de la justice des mineurs, au début des années 1980, quand prirent forme les premières discussions sur la thématique de la justice réparatrice¹⁷². À l'Éducation surveillée, tandis que le milieu ouvert devenait le modèle de référence des prises en charge éducatives, ce sont notamment les réflexions de Maryse Vaillant, éducatrice de l'institution, formée à la psychologie clinique puis à la psychanalyse, qui ont permis de faire du thème juridique de la « réparation » une véritable doctrine de l'action éducative. Entrée dans l'institution en 1963, Maryse Vaillant fait partie des premières générations d'éducatrices de l'institution. Quand elle évoque son parcours¹⁷³, elle met en avant le malaise qu'elle ressentait à travailler dans les anciennes structures d'hébergement de l'Éducation surveillée, tournées autour de la formation professionnelle et de la discipline groupale. Elle (re)construit alors le cheminement de sa réflexion sur l'éducation en jouant de sa « révolte contre la discipline militaire de ces internats ». Mettant au contraire l'accent sur « la parole » et « la rencontre », Maryse Vaillant fait de sa découverte de la psychanalyse l'un des moments cruciaux de son parcours. Tandis qu'elle suivait une analyse, de 1967 à 1975, elle obtint, en 1971, le concours de chef de service à l'Éducation surveillée, et fut nommée, pour son premier poste, à la tête d'un centre de « consultation » en milieu ouvert. Suivant une formation psychanalytique, de 1974 à 1977, au sein de « l'école freudienne », d'inspiration lacanienne, elle décida finalement de se réorienter vers un cursus universitaire plus classique. Elle obtint alors le droit d'entrer, en 1978, au sein de l'institut de formation des psychologues cliniciens (IFPC), destiné à former à la psychologie des personnes qui exerçaient une pratique clinique sans en avoir le diplôme. Un centre situé – « évidemment », ajoute Maryse Vaillant – au sein de l'Université Paris VII, espace

¹⁷¹ Nous reprenons cette réflexion à Dominique Youf, qui se fait alors le promoteur du recentrage du secteur public de la PJJ « sur son domaine de compétence principal : l'action éducative menée auprès des mineurs délinquants » (Youf, 2009, 16).

¹⁷² Nous renvoyons, pour un regard socio-historique sur les transformations du droit des mineurs, à notre chapitre 1.

¹⁷³ Nous avons eu l'occasion de mener un long entretien avec elle, à son domicile, en février 2011.

privilegié de la psychologie d'orientation psychanalytique, où enseignait, notamment, Juliette Favez-Boutonnier. Après trois années passées au sein de cet institut, Maryse Vaillant obtint, en 1983, une maîtrise de psychologie. Devenue, dès 1975, formatrice à l'Éducation surveillée, elle fut finalement engagée, le 1^{er} janvier 1984, comme « chargée d'étude » au Centre de recherche et de formation des éducateurs de Vaucresson. Bien que toujours embauchée sur un statut « éducatif », c'est à ce moment – et à cet endroit – qu'elle convertira en ressources réflexives et de prestige son savoir acquis dans le champ de la psychologie.

À Vaucresson, Maryse Vaillant a eu essentiellement deux rôles. Le premier a consisté à construire et à animer différentes instances de réflexion destinées aux professionnels de l'Éducation surveillée. Elle a notamment créé, en 1985, les « journées des cliniciens » qui, remplaçant les anciennes « journées de psychiatres », réunissaient annuellement psychologues, psychiatres et éducateurs pour y débattre de situations ou de thèmes « problématiques » d'un point de vue « clinique ». Organisant, également de façon annuelle, des « journées d'étude » inscrites sur le catalogue de formation continue des éducateurs¹⁷⁴, Maryse Vaillant aura donc, le temps de son passage au Centre de Vaucresson, participé de manière conséquente aux réflexions et aux débats professionnels sur la prise en charge éducative à l'Éducation surveillée¹⁷⁵. Le second rôle joué par Maryse Vaillant à Vaucresson a consisté à mener diverses recherches sur des thèmes liés à l'action éducative. Ce fut le cas, en particulier, du thème de la « réparation ».

Dès son arrivée à Vaucresson, en 1984, Maryse Vaillant fut en effet chargée, par la direction de l'Éducation surveillée, de mener une enquête sur la question de la réparation, avec pour objectif de recenser, auprès des éducateurs de l'institution, les mises en œuvre spécifiques du « principe de réparation » dans leurs activités quotidiennes. Si, faute d'un engagement suffisant sur cette question, Maryse Vaillant n'a pas véritablement réalisé de recensement, elle a en revanche profité de cette étude pour questionner les éducateurs sur l'idée de « réparation », ainsi que sur les notions « de délits, de délinquants ou de victimes » (Vaillant, 1994, 79)¹⁷⁶. Maryse Vaillant rappelle cependant que ce qui l'intéressait dans cette recherche « n'était pas vraiment la réparation de la société ou des victimes, mais la réparation du mineur, d'un point de vue

¹⁷⁴ Ces journées d'étude faisaient intervenir des personnes très diverses selon les thèmes abordés. Ainsi les 4, 5 et 6 mai 1988, sur le thème des « Adolescents difficiles », intervenaient (bien que la liste ne soit pas complète) des sociologues (François Dubet, Jean-Marie Renouard, Nicole Sotteau-Léomant et Christian Léomant, etc.), des psychanalystes (Jean-Pierre Chartier) ou des psychiatres (Claude Balier). Une moitié de la journée était ensuite consacrée à diverses interventions de professionnels de l'Éducation surveillée – psychologues, psychiatres ou éducateurs. L'organisation de ces journées apparaît, aux yeux Maryse Vaillant, comme le symbole « *de la grande qualité de la partie recherche du Centre de Vaucresson, et de la grande liberté qui nous était laissée pour organiser la formation* ».

¹⁷⁵ Ces deux types de journées ayant chacun donné lieu à des « actes », publiés par le Centre national de formation des éducateurs (CNFE), Maryse Vaillant a également participé à gonfler l'impressionnante littérature grise qui a construit la mémoire scripturale de ce centre.

¹⁷⁶ Une première version de ces réflexions a été publiée sous la forme d'un petit ouvrage que nous avons pu nous procurer, intitulé *La réparation dans la profession éducative* et publié en décembre 1984 par le centre de Vaucresson (Vaillant, 1984).

psychique ». En insistant sur cette nuance, elle tient à se distinguer, selon ses propres termes, de la « *préoccupation croissante de la direction de l'Éducation surveillée, au début des années 1980, pour la question de la place de réparation des victimes* », ainsi que de « *l'instrumentalisation politique dont a été l'objet la figure de la victime pour faire de la justice pénale une justice de vengeance* ». Maryse Vaillant résume comme suit les conclusions de cette première étude, mettant en avant la prééminence, parmi les éducateurs, d'une représentation du mineur délinquant « comme une victime » à réparer :

« À cette époque [en 1984], le mineur seul semblait soucier l'éducateur. *Il s'agissait de réparer le mineur, lui qui, le plus souvent, arrivait en mauvais état physique et psychique, qui avait souffert depuis son plus jeune âge de carences précoces diverses et profondes : abandons, rejets, ruptures, ambivalences, arbitraires, etc., qui était marqué dans son histoire personnelle, dans son histoire familiale et dans son histoire institutionnelle du sceau de l'injustice et surtout de la répétition [...]* Ainsi, à l'écoute des éducateurs interrogés un constat s'imposait rapidement (et que je reconnaissais d'autant plus facilement qu'il avait imprégné mes années de pratique éducative) : *le mineur pris en charge par l'éducation surveillée est avant tout une victime* »
(Vaillant, 1994, 124).

Cette représentation, alimentée par la pratique judiciaire du double dossier (il était ainsi fréquent qu'un juge pour enfants, à propos d'un jeune poursuivi dans le cadre d'une procédure pénale, ouvre un second dossier, au civil, pour l'envoyer au service éducatif), conduisait de nombreux éducateurs, selon Maryse Vaillant, à envisager leur travail sous l'angle de la « protection », déniait alors son aspect proprement *pénal*. De nombreux délits étaient alors non seulement « ignorés », mais également « déniés » :

« *Ignorés* : Les carences profondes et l'état de danger dans lequel se trouve le mineur lors de la commission d'une infraction sont tels que la plupart des magistrats, comme la loi les y autorise, ouvraient alors – ou ils continuent de le faire – simultanément au dossier pénal, un dossier d'action éducative, confiant le mineur à un service éducatif dans le cadre de cette mesure de protection. Cette procédure offre un certain nombre d'avantages. Elle permet plus de souplesse, diminue les risques de stigmatisation, mais parfois elle a pour conséquence de favoriser la tendance naturelle de certains éducateurs à ignorer *le côté pénal de leur travail*. Ainsi les éducateurs rencontrés lors de l'étude ignoraient-ils, parfois en toute bonne foi, que quelques dossiers étaient en instance de jugement chez le magistrat, n'abordant pas la question avec l'adolescent, ne se préoccupant pas du sens que ces délits pouvaient avoir pour lui, ou le sens que pouvait prendre le silence de l'éducateur sur une question aussi importante, même si elle pouvait légitimement sembler secondaire par rapport aux besoins de protection du jeune.

Déniés : L'habitude de considérer que les délits des mineurs sont tellement mineurs qu'ils ne sont même pas à prendre en considération s'était parfois étendue si loin que *même la notion de délit* disparaissait sous d'autres formules nettement plus édulcorées. On parlait alors de « bêtises », de « conneries », sous-entendant « qu'il faut bien que jeunesse se passe », ou même de symptômes, ce qui revient à considérer l'acte de l'adolescent comme un produit de son inconscient qu'il s'agirait parfois d'interpréter mais aussi de respecter » (Vaillant, 1994, 124-125).

En s'appuyant notamment sur les travaux de la psychanalyste Mélanie Klein, progressivement redécouverte dans les liens que ses analyses de l'appareillage psychique des très jeunes enfants peuvent avoir avec la thématique de l'adolescence (Geissmann, 2011), Maryse Vaillant a développé une conception psychanalytique du thème de la réparation. Dans les conceptions kleiniennes du développement infantin, la question de la culpabilité est centrale. Dès 4 mois, l'enfant construit une représentation schizoïde de sa mère, plus particulièrement du sein maternel, tantôt nourricier et rassurant, tantôt vecteur de frustration et de haine. Incapable de disposer d'une représentation unifiée de sa mère, l'enfant scinde la réalité en deux, et balance entre deux représentations d'un même objet – c'est ce que Mélanie Klein nomme la « position paranoïde ». Quand il se rend compte que ces deux objets ne sont qu'un, l'enfant développe alors un sentiment de culpabilité, issu de l'angoisse de l'agression du bon objet, qui le conduit sur la voie de ce que Mélanie Klein nomme la « position dépressive »¹⁷⁷. L'enfant développe alors un besoin de réparer, afin de se restaurer psychiquement. C'est ce cycle agressivité-réparation qui est au cœur des développements de Maryse Vaillant : permettre à un enfant, ou à un adolescent de se réparer consisterait à lui offrir la possibilité de dépasser le manque et le deuil, cette angoisse dépressive dans laquelle il évolue (Vaillant, 2005). Le jeune délinquant ne ferait donc qu'extérioriser ses fantasmes d'agressivité et de destruction qu'une insuffisante réparation infantile – en raison notamment d'importantes carences affectives – n'aurait pas su juguler¹⁷⁸. En transgressant les repères et les interdits, les adolescents émettraient alors, selon Maryse Vaillant, un appel à l'adulte, en vue de la restauration d'un « cadre » sécurisant.

Maryse Vaillant retrouve également les conceptions psychanalytiques de Donald W. Winnicott, avançant que le jeune délinquant cherche, dans la transgression, « à faire reconnaître la dette que le monde a envers lui ou à essayer de faire que le monde lui réédifie le cadre qui a été brisé » (Winnicott, 1994, 137-138). À destination d'adolescents en quête de « repères », Maryse Vaillant estime dès lors que « la reconnaissance de leurs actes, et même et surtout des transgressions et des actes délictueux », est un aspect qui devrait être au cœur du travail éducatif, seule voie d'accès pour leur offrir l'opportunité de réparer, et de se réparer (Vaillant, 1994, 134). Maryse Vaillant regrette ainsi les termes utilisés, par de nombreux éducateurs, pour évoquer les délits : « bêtise », « connerie », « symptôme ». Elle en appelle, au contraire, à appeler un délit par son nom, afin que le jeune puisse répondre de son acte, comme elle nous l'expliquait en entretien :

¹⁷⁷ Pour une très claire présentation du parcours intellectuel de Mélanie Klein, notamment de ses rapports avec les théories freudiennes sur la « pulsion de mort » des jeunes enfants, voir (Parmentier, 2001).

¹⁷⁸ Ainsi Mélanie Klein, comme nous l'avons souligné dans le cadre de notre chapitre 2, dispose-t-elle d'une place de choix dans les liens qui se sont historiquement construits entre la psychanalyse et la criminologie.

« L'idée qu'un gamin puisse avoir à répondre de son acte, pas simplement de ce qu'il est mais de ce qu'il a fait, est essentielle pour sa structuration psychique. Ce qu'il est c'est l'histoire de son père, ratage, alcoolisme, pauvreté, ça c'est ce qu'il est... c'est terrible hein... par contre ce qu'il a fait alors là il peut en répondre... c'est pas sa faute s'il est pauvre ou arabe, mais c'est sa faute s'il a arraché le sac à main. Et réussir... y compris pour le clinicien, le psychologue, réussir à faire travailler le jeune, le situer là, là il est à la bonne place... on n'était pas à la bonne place, sauf qu'on était à la place où le juge nous mettait avec le double dossier. À partir du moment où le juge donne une ordonnance pénale il faut qu'on s'occupe du gamin non pas parce qu'il est malheureux, mais parce qu'il a commis un délit, et on peut même pas dire une connerie... c'est un délit. »

Maryse Vaillant, psychologue, ancienne éducatrice, à la retraite, entrée à la PJJ en 1963

Le délit (re)placé au cœur de l'action éducative, c'est la place et la signification du « pénal » qui s'en voit renforcé. Reconnaître le délit consiste dès lors à reconnaître la réponse pénale, son bien-fondé et sa légitimité. Pour cela, la réponse pénale doit être *juste*.

- La « sanction éducative » au cœur des réflexions pédagogiques

Cette question de la « bonne sanction » est relativement commune dans les réflexions sur l'éducation des enfants. Ainsi le pédopsychiatre Philippe Jeammet, affirmant d'emblée « que l'on assiste actuellement à un retour de la sanction dans le champ éducatif », tente d'en définir les contours qui permettraient d'en faire un instrument de responsabilisation (Jeammet, 2005). Expliquant que « ce qu'il faut, c'est poser la limite », seule condition afin « de se repérer dans la vie sociale et d'exister dans sa différence » (*Ibid.*, 98), il oppose « l'humiliation », qui vise le sujet et porte « un jugement de valeur sur sa personne, renvoyée à son incapacité à tirer profit de la sanction, comme si elle n'en était pas capable » (*Ibid.*, 100), et la « sanction », qui ne vise qu'un comportement et doit chercher à faire comprendre le sens de la règle, en vue de son intériorisation, condition d'une « prise de conscience » (*Ibid.*, 101).

Nous retrouvons là le cœur des réflexions d'Erick Prairat, chercheur en sciences de l'éducation devenu, grâce à ses multiples ouvrages sur les questions de la discipline (2003), de la sanction (2000; 2002; 2007) et plus récemment de l'autorité (2011), une référence incontournable dans le champ éducatif¹⁷⁹. Pour être éducative, la sanction devrait, selon Erick Prairat (2000), répondre à diverses exigences, parmi lesquelles la nécessité qu'elle soit individuelle et non collective ; qu'elle porte sur des actes et non sur l'intériorité du sujet ; qu'elle prive temporairement, et explicitement, de l'exercice d'un droit, afin de créer frustration et non humiliation ; qu'elle s'accompagne d'une procédure de réparation. Il s'agit dès lors, *in fine*, de promouvoir par la

¹⁷⁹ L'auteur est notamment abondamment cité dans les mémoires de fin de formation d'éducateurs de la PJJ consacrés aux méthodes éducatives. Nous avons en effet eu l'occasion de feuilleter ces mémoires, en accès libre à l'école nationale de la PJJ, de la promotion 1998-2000 à la promotion 2008-2010.

sanction la liberté du sujet, en lui imputant les conséquences de ses actes : « C'est en pariant sur la liberté d'autrui qu'on l'actualise. La sanction possibilise en l'enfant l'émergence de sa responsabilité subjective (...) Le mal, comme on l'a souvent et justement dit, est moins la transgression en elle-même que l'ignorance de la transgression » (Praitat, 2000, 123-124).

La condition *princeps* pour faire de la sanction un instrument éducatif tiendrait donc dans cette nécessité qu'elle s'adresse à un acte explicitement posé comme interdit. Il conviendrait dès lors de « déconstruire l'idée de sanction morale » pour « ramener la logique de la sanction dans sa sphère de validité » (Praitat, 2004, 32), notamment sa validité juridique : « Fonder la sanction, c'est l'inscrire dans un espace marqué au sceau du droit et en admettre la double présupposition fondatrice : la reconnaissance d'un principe d'identité entre les sujets et l'objectivation des libertés et des interdits en une série de droits partagés et de contraintes explicites (...) En d'autres termes, et plus simplement, dans le monde objectivé du droit, il n'y a plus de faute morale mais seulement une série d'infractions, c'est-à-dire des violations objectives dont on peut apprécier la gravité. Non seulement le droit objective les violations, mais il les fait entrer dans un ordre du commensurable ; une hiérarchie des transgressions devient pensable. Fonder l'acte de punir, c'est l'inscrire dans un espace qui institue et consacre la réciprocité et la mutualité comme principes régulateurs de la vie sociale ; c'est dans un ordre marqué au sceau de la règle que la sanction devient sensée et légitime » (*Ibid.*, 32). C'est à la seule condition de poser la question du « fondement » que deviendrait possible une réflexion sur le sens éducatif de la réparation *pénale*, et plus généralement de la responsabilisation pénale. Ainsi Maryse Vaillant estime-t-elle que les acteurs de la prise en charge des mineurs délinquants doivent réfléchir à instaurer une « juste sanction » qui se situerait « entre laxisme et répression ». Cette sanction permettrait à l'adolescent transgresseur de se voir confronté au « monde de la Loi » – indissociablement pénale et symbolique – en lui offrant « la possibilité de prendre place dans le système symbolique des proscriptions et des prescriptions, d'y prendre une place active. Il serait alors reconnu responsable de ses actes et capable d'en répondre » (Vaillant, 1999, 20). Tout en reconnaissant les inégalités qu'ils subissent, Maryse Vaillant rompt avec l'idée que les mineurs délinquants sont « des victimes à aider, à restaurer, à réparer », pour les placer, au contraire, dans une situation d'autonomie où ils doivent « réparer eux-mêmes » la victime et la société, pour « se réparer » – d'un point de vue psychique (*Ibid.*, 31). Dans une telle conception éducative, la responsabilité n'est plus seulement le résultat souhaité de l'action éducative, elle en est également le moteur.

- La consécration institutionnelle du thème de la responsabilisation

Ce thème éducatif de la responsabilisation s'est vu institutionnellement consacré à la fin des années 1990, notamment au travers d'une circulaire relative à la politique de la PJJ, datée de 1999

et rédigée par la directrice d'alors de la PJJ, Sylvie Perdriolle. L'objectif principal de cette circulaire était de promouvoir les principes d'une intervention éducative spécifique à la sphère pénale. Après avoir présenté, de manière relativement procédurale, les divers supports de la réinsertion sociale des jeunes délinquants (scolarisation, suivi de la santé, formation professionnelle), Sylvie Perdriolle mettait l'accent sur l'importance d'un travail éducatif autour des actes délictuels des mineurs délinquants, afin de faire émerger une prise de conscience, chez eux, « des limites et des interdits » :

« L'action éducative conduite à l'égard d'un mineur délinquant doit prendre en compte à la fois la connaissance et la reconnaissance de l'histoire culturelle, familiale et singulière de ce mineur et la portée de l'acte commis. Le mineur doit pouvoir accéder à ce principe de responsabilité, indispensable pour l'élaboration de sa propre personnalité, et retrouver une capacité d'échange avec son environnement. En cela, l'action éducative se distingue de celle conduite à l'égard des mineurs en danger. Travailler sur l'acte commis, c'est, à partir de l'analyse des faits, conduire le mineur à une meilleure compréhension de cet acte et de sa responsabilité. Ce travail autour de l'acte doit donc traverser tout le déroulement de la mesure éducative pour aider le mineur à progresser dans sa compréhension des limites et des interdits. L'action éducative menée auprès du mineur délinquant doit également prendre en compte la sanction prononcée. Loin d'être opposées, sanction et éducation sont deux dimensions indissociables de l'action éducative exercée dans un cadre pénal ».

Circulaire relative à l'orientation de la PJJ, 24 février 1999

De fait, c'est sous la direction de Sylvie Perdriolle, dès 1998, que la PJJ a commencé à systématiser l'ouverture de dispositifs éducatifs fondés sur le recours à la contrainte. Le bien-fondé du recours aux très controversées unités à encadrement éducatif renforcé (UEER), ouvertes en 1996, fut confirmé sous sa direction, les UEER étant alors rebaptisées centres éducatifs renforcés (CER). Régulièrement citée, cette circulaire sert de référence aux acteurs qui cherchent à penser les stratégies éducatives dans ces nouveaux dispositifs. Ainsi, le mémoire de fin de formation de la directrice d'un centre éducatif fermé (CEF), consacré à la pertinence éducative d'un placement en CEF, incluait en 2003, dès son introduction, une double référence à la mesure de réparation et à la circulaire de Sylvie Perdriolle, lui permettant de se réclamer d'une « *nouvelle philosophie de l'éducation* » :

« Avec la loi sur la réparation, l'accent est mis sur le travail sur l'acte et la responsabilisation du mineur délinquant et inaugure une pédagogie différente. La circulaire « Perdriolle » du 24 février 1999 vient alors consacrer cette nouvelle philosophie de l'éducation. Elle rappelle que toute démarche d'éducation implique une transmission de valeurs, de poser des limites et donc une part de contrainte. La sanction est désormais posée comme un des moyens d'éducation à l'autonomie » (Mémoire de validation de la formation de directeur, 2003).

Il nous faut dès lors revenir, plus précisément, sur l'émergence de ces nouveaux dispositifs qui ont profondément changé le visage de l'éducation à la PJJ.

3.2. La contention au cœur des réformes des dispositifs de prise en charge

Au croisement d'une réorganisation institutionnelle et d'une réorientation budgétaire, le « recentrage » de l'activité du secteur public de la PJJ sur les mesures pénales s'inscrit dans le contexte d'une reprise en main administrative du travail des éducateurs. En 2003, un rapport de la Cour des Comptes, institution centrale de la « réforme de l'État » (Bezes 2002, 2009), stigmatisait le manque de rigueur gestionnaire de la PJJ. Les auteurs du rapport pointaient notamment le passé d'une profession d'éducateur dont il serait resté, selon eux, « une culture de "l'automissionnement" fondée sur une revendication de l'autonomie de l'acte éducatif, une tradition de l'expérimentation à la base et une crainte de voir la profession instrumentalisée au service de politiques répressives » (Cour des Comptes, 2003, 20). Cette préoccupation était également soulignée, un an auparavant, par les auteurs d'un rapport sénatorial, issu d'une commission d'enquête sur la délinquance des mineurs (Carle et Schosteck, 2002). Toute une partie du rapport était ainsi consacrée à cette question de l'autonomie revendiquée des éducateurs et de leurs pratiques quotidiennes :

« Les éducateurs font preuve d'une réticence à s'inscrire dans la hiérarchie même de leur administration. Selon l'Inspection des services de la PJJ, les directeurs n'exercent qu'un contrôle *« diffus, indirect, sans outil spécifique sur leurs propres services ? »* Comme le souligne M. Hubert Haene, rapporteur spécial des crédits de la Justice pour la commission des Finances du Sénat, les personnels de la PJJ « disposent d'une très grande autonomie dans l'organisation et la définition de leur travail, ce qui n'est pas sans provoquer des tensions au sein de cette administration et la rendre parfois difficilement contrôlable. Les relations hiérarchiques sont affaiblies par un fort esprit d'indépendance de la part des agents de la PJJ ». En matière d'organisation du travail, la PJJ se caractérise par son extrême diversité. Selon l'Inspection des services de la PJJ : « l'absence de cadre et de référentiel national laisse place à l'initiative, aux pressions éventuelles diverses, à la fois créatives et déstructurantes. [...] La diversité confirmée tendrait à valider une organisation plutôt individuelle du travail, plus ou moins amodiée par des règles de service qui ne sont cependant pas déterminantes » (Carle et Schosteck, 2002, 170).

Les auteurs de ce rapport rappelaient alors que, dès 1998, le Conseil économique et social, s'appuyant sur un rapport de 1995, signé conjointement par l'Inspection générale des affaires sociales et de l'Inspection générale des services judiciaires sur le dispositif de protection de l'enfance, dénonçait « les rigidités de fonctionnement de la PJJ, notamment la culture spécifique à

ce milieu : celle-ci s'illustre dans une conception de l'éducateur considérant qu'il exerce une sorte de profession libérale et donc rétif à toute hiérarchie ou projet de service » (*Ibid.*, 180). Toute préoccupation gestionnaire n'était pourtant pas absente avant le début des années 2000. En atteste la création, au début des années 1990, d'un nouveau corps de directeurs, distinct du corps éducatif. Dans un souci de rupture vis-à-vis du modèle hiérarchique de l'administration pénitentiaire, la jeune Éducation surveillée avait, en 1945, exclu le personnel administratif des fonctions de direction, pour les réserver au personnel éducatif. À rebours de cette posture, un décret du 9 septembre 1992 organisait l'ouverture d'un nouveau concours de directeur, à l'interne et à l'externe, assurant une reconnaissance du métier de directeur, matérialisée par un statut de fonctionnaire de catégorie A. Si cette réforme a déçu certains professionnels de la PJJ, qui estimaient là que l'institution, en autorisant de se laisser gouverner par du personnel non éducatif, perdait une partie de son identité, une majorité – y compris les plus anciens – estime néanmoins que cette professionnalisation des fonctions de direction était une étape indispensable à l'évolution de leur institution :

« C'est sûr que ça a un peu grincé des dents quand on a créé le grade de directeur, mais en même temps... moi j'ai toujours été le premier à gueuler, mais il faut quand même voir qu'on était une administration, l'Éducation surveillée à l'époque, on était une petite administration avec un vrai déficit culturellement en matière de gestion de l'administration. Alors y'avait cette atmosphère qu'on aime tous, c'est sûr, avec beaucoup de créativité, ces projets un peu foldingues, mais sur les outils de gestion pour appuyer tout ça on était quand même limite limite. Il faut être honnête, avec le recul, on était limite » (Philippe, ancien éducateur, ancien responsable de la formation continue des éducateurs, à la retraite, entré à la PJJ en 1973).

Malgré cette décision d'importance, les injonctions à une rénovation des dispositifs de gestion de l'institution se sont multipliées dans les années 2000, dans le contexte d'une transformation des politiques publiques à l'égard des mineurs délinquants. Ainsi le rapport de la Cour des Comptes soulignait-il, en 2003, que la « culture » des éducateurs de la PJJ « se heurte désormais de front à la mise en place du nouveau cadre interministériel institué pour traiter les questions relatives à la sécurité intérieure : la PJJ est en effet aujourd'hui l'un des acteurs fondamentaux des politiques de sécurité définies par les pouvoirs publics à travers les orientations des conseils de sécurité intérieure. Ce sont donc toutes ses traditions qu'il lui faut remettre en cause pour atteindre les objectifs qui lui sont désormais assignés. » (Cour des Comptes, 2003, 20). Pour remédier à ce constat, les auteurs du rapport enjoignaient la PJJ à améliorer l'évaluation de l'activité de ses services, pour optimiser ses capacités de « pilotage » (*Ibid.*, 87).

3.2.1. La valorisation du « faire avec »

Tandis que la PJJ s'alignait sur les principes de gestion issus de la loi organique relative aux lois de finances (LOLF), ces préconisations ont entraîné, à la direction de la PJJ, la mise en œuvre d'un travail de définition et de construction d'indicateurs supposés « pertinents » de l'activité des professionnels de la PJJ. Quand fut publié, en 2006, le premier « projet annuel de performance » de la PJJ, l'un des indicateurs retenus pour évaluer l'activité des services de milieu ouvert fut intitulé « taux d'inscription des jeunes dans des dispositifs sociaux ». Particulièrement controversé, cet indicateur nous permet de comprendre quel type de travail éducatif était alors valorisé à la direction de la PJJ. Grâce à cet indicateur, l'objectif de la direction de la PJJ était en effet de pouvoir mesurer la qualité du travail d'un service de milieu ouvert par le taux de ses jeunes dont les journées sont structurées par leur engagement dans une activité (qu'elle soit professionnelle, scolaire ou ludique)¹⁸⁰. Cette volonté était cependant contrariée par deux éléments. D'une part, les logiciels de suivi des mesures éducatives n'incorporaient pas la possibilité d'alimenter l'indicateur. D'autre part, la finalité du travail éducatif sous-tendue par l'indicateur (l'inscription dans des dispositifs sociaux) structurait alors faiblement l'activité des éducateurs. Faute de pouvoir être « renseigné », l'indicateur a donc été abandonné un an plus tard, dans le projet annuel de performance de 2007.

En 2009, sous la pression du ministère de la Justice, l'indicateur refaisait son apparition, accompagné d'une nouvelle mouture du logiciel, et appuyé par une circulaire, datée du 25 février 2009, destinée à réformer l'organisation des services de milieu ouvert. Relative à « l'action éducative structurée par les activités de jour », cette circulaire partait du constat, établi par un rapport d'évaluation de l'inspection des services de la direction de la PJJ, qu'environ un jeune suivi en milieu ouvert sur cinq n'était inscrit dans aucune démarche d'insertion scolaire ou professionnelle¹⁸¹. La circulaire imposait dès lors la mise en place de « modules d'insertion » que tout jeune parmi ces « inactifs » devrait obligatoirement intégrer. Il était ainsi précisé, en insistant sur la nécessité de « privilégier l'engagement dans l'action partagée qu'est le “faire avec” », que

¹⁸⁰ L'acte de production d'indicateurs par la direction de la PJJ consiste, en cela, en une mise en mesure – intrinsèquement politique – de considérations d'ordre moral. Comme le souligne François Vatin dans ses réflexions sur l'imbrication des rationalités technique et économique dans la construction des *ratios* – car y compris les *ratios* les plus « techniques », comme celui de rendement mécanique, « ne peuvent être élaborés sans procéder à un découpage du monde incorporant des normes de valeurs sur ce qui “coûte” et ce qui “profite” » (Vatin, 2009, 24) –, les outils de gestion, qu'il s'agisse de « listes », de « grilles » ou de « dispositifs calculatoires », ne sauraient être considérés comme des objets inertes, des « mécaniques abstraites dépourvues de toute humanité [...] Il ne s'agit pas de dire que les machines de gestion n'agissent pas parfois comme des machines déshumanisées, mais de montrer que, comme les machines ordinaires d'ailleurs, elles sont bien des productions sociales à visée normative » (*Ibid.*, 25). Dès lors, en ce que les normes techniques, administratives ou de gestion « incorporent de l'ordre social », « ce serait une erreur [...] de penser [qu'elles] sont édictées sans aucune forme de débat social ni souci de l'intérêt général ou de valeurs extra-économiques » (*Ibid.*, 25-26).

¹⁸¹ Ce « constat », qui ne s'appuie sur aucune méthodologie précise de comptage, est cependant l'objet de controverses, certains éducateurs estimant même qu'il s'agit d'une « invention » de leur direction.

« dès le début de toute prise en charge, un emploi du temps soutenu par des activités de jour structure le quotidien de chaque mineur qui n'a aucune activité de droit commun ». Cette circulaire, dont la mise en œuvre rencontre encore de nombreuses résistances¹⁸², a pour particularité d'induire une certaine définition du travail des éducateurs, qui s'appuie sur une critique des méthodes traditionnelles du milieu ouvert, fondées sur la pratique des entretiens individuels entre les éducateurs et les mineurs. Elle sous-tend au contraire la nécessité de « faire avec » les mineurs délinquants, en leur proposant un certain nombre d'activités quotidiennes ; l'idée sous-jacente étant de pouvoir *contenir* les jeunes délinquants, en leur imposant la tenue d'activités durant lesquelles ils pourraient être encadrés par des éducateurs. Dénoncée par le SNPES comme cachant une forme de « comportementalisme » visant à exercer un plus grand contrôle sur les jeunes (*Bulletin du SNPES*, n°223, 2008), cette idée de contention par le « faire avec » se trouve justement au cœur des transformations connues par les dispositifs d'hébergement de la PJJ depuis une quinzaine d'années.

3.2.2. La légitimation savante de la contention

La conception éducative sous-tendue par l'indicateur susmentionné n'est pas récente. Elle s'est au contraire cristallisée, dans le courant des années 1990, par l'agencement de différents savoirs qui, tout en participant à la légitimation savante d'un processus politique visant une sévérité accrue à l'encontre des mineurs délinquants, ont contribué à dessiner les contours de nouvelles manières d'envisager l'action éducative.

- La thématique de la « crise »

La réorientation du regard politique porté sur le traitement de la délinquance juvénile, dès le début des années 1990, a eu pour conséquence d'ouvrir des opportunités de carrière à la PJJ, certains acteurs se spécialisant dans la voie d'une réflexion sur le nécessaire renouvellement des dispositifs d'éducation à destination des mineurs délinquants, et tout particulièrement sur la réintroduction de la contrainte dans le fonctionnement de ces dispositifs. Ce fut le cas, en particulier, de Manuel Palacio. Ancien militant d'extrême-gauche, membre de l'organisation « Révolution ! », issue d'une scission avec la Ligue communiste révolutionnaire à la fin des années 1960, Manuel Palacio entre à l'Education surveillée en 1977, comme secrétaire d'intendance, avant d'y devenir éducateur un an plus tard, rapidement séduit par les discours militants du

¹⁸² Ainsi deux mois après sa publication, cette circulaire n'était pas du tout appliquée, mais fortement critiquée, dans le service de milieu ouvert au sein duquel nous avons mené une série d'observations.

syndicat national des personnels de l'éducation surveillée (SNPES). Au long d'un parcours qui le menait au concours de directeur de service, en 1988, pour finalement se voir offrir un poste à l'administration centrale de la PJJ, en 1993, il raconte, d'anecdotes en anecdotes, avoir progressivement pris ses distances avec « *les postures très idéologiques du SNPES* ». Le récit rétrospectif qu'il nous offre de son parcours professionnel et des déceptions successives qu'il explique avoir ressenties à l'égard du syndicat, doit, au moins en partie, être considéré comme l'effet d'une mise en cohérence *a posteriori*, caractéristique de « l'illusion biographique » mise en avant par Pierre Bourdieu dans sa critique de l'usage sociologique des récits de vie (Bourdieu, 1986). Néanmoins, la manière dont Manuel Palacio rend compte de son parcours, lui permettant de (se) justifier son investissement au sein de la direction de la PJJ (« *je suis devenu le traître* », explique-t-il dans un sourire gêné), nous permet de comprendre les enjeux qui entourent, encore aujourd'hui, la question du traitement éducatif des mineurs délinquants et de son renouvellement, présenté par Manuel Palacio comme « *inéluable* » et « *nécessaire* ».

Manuel Palacio fait en particulier de la « *crise de l'hébergement* » qui a agité l'Éducation surveillée dès les années 1980, et dont plusieurs circulaires de la direction se sont fait l'écho¹⁸³, le point de départ de cette nécessité. La circulaire de 1993 insiste notamment sur la nécessité de revisiter les « outils pédagogiques » à mettre en œuvre dans les services d'hébergement : « Les difficultés de l'hébergement font écho à une interrogation plus générale sur l'éducation, la transmission dans une société qui se caractérise par une plus grande liberté pour chaque personne, mais aussi par une inquiétude sur sa propre capacité à maintenir un lien social quand la persistance du chômage pour plus de trois millions de personnes et l'évolution forte des modalités d'emploi mettent en crise une insertion sociale fondée sur le rapport de chacun à un métier ». Après avoir constaté que la transformation des modalités de prise en charge, dans les années 1970, a été caractérisée par une prééminence progressive du « milieu ouvert », et a abouti à « une forte individualisation des prises en charge », les auteurs de la circulaire soulignent la nécessité de poser à nouveaux frais « la question de l'hébergement collectif et de la fonction du groupe » ; l'objectif étant, *in fine*, de réussir à lier « projet éducatif individualisé » et « apprentissage des relations sociales et de la citoyenneté ». La crise économique des années 1970, puis la montée d'un chômage de masse qui

¹⁸³ Une circulaire du 30 août 1993 précise ainsi, pour rendre compte de la densité des réflexions menées par la DPJJ sur cette question de l'hébergement, qu'« un comité technique paritaire national était organisé le 29 mai 1991 à ce sujet, suivi d'une note du 17 septembre 1991 adressée aux services extérieurs demandant que, sous l'autorité des directeurs régionaux et directeurs départementaux de la Protection Judiciaire de la Jeunesse soit organisé le travail de l'ensemble des foyers sur leur cadre d'intervention, la population accueillie, les conditions de travail des personnels. En 1990, le parlement, dans le cadre du projet de loi de finances pour 1991, adoptait le vote d'une prime d'hébergement accordée aux personnels éducatifs travaillant en hébergement, soulignant la priorité ainsi accordée à cette fonction. Fin 1991, courant 1992 et 1993, des travaux étaient engagés de manière approfondie dans la plupart des régions, travaux donnant lieu à des synthèses régionales, à des comités techniques paritaires régionaux, voire à des publications ».

s'est manifestée dès le début des années 1980, sont donc au cœur des causes relevées par l'institution pour rendre compte de cette « crise » connue par les services d'hébergement.

De fait, comme le souligne Francis Bailleau dans une réflexion datée du début des années 1990, la fragilisation des conditions d'accès au marché du travail semble avoir pesé sur les transformations du travail des éducateurs. Ceux-ci se sont trouvés confrontés à une situation où, « en l'espace d'une dizaine d'années, l'univers de référence de nombreux travailleurs sociaux a basculé. À une période de montée en puissance régulière du salariat¹⁸⁴ a succédé une phase où, ce qui était la référence d'une intégration réussie des jeunes en difficulté dans le monde des adultes, le travail salarié, devenait une denrée rare » (Bailleau, 1990, 34). Ce constat d'un « basculement » est très largement repris par ceux là-mêmes qui, parmi les éducateurs, ont connu ce « tournant » des années 1980 et 1990. Ces derniers insistent d'une part sur la dynamique que créait, tout particulièrement dans les structures d'hébergement, l'activité quotidienne de recherche d'emploi ; d'autre part, sur le « vide » engendré, dans l'occupation des journées, par l'avènement d'un chômage de masse :

« En ce qui concerne le suivi des jeunes c'est simple, on s'appuyait sur des éléments qu'on a plus maintenant c'est qu'il y avait du boulot. C'était des petits boulots de coursiers, enfin des petits métiers, y'avait encore les apprentissages, donc on avait beaucoup d'apprentis menuisiers, charpentiers, mécaniciens et tout ça. Ce qui faisait que les jeunes étaient occupés la journée, ça c'est essentiel hein. Et y'avait aussi un rituel, c'est-à-dire que le matin celui qui bossait pas il allait acheter *France soir* et il faisait toutes les petites annonces, de petits boulots quoi. Et le soir quand les autres rentraient du boulot, la première question c'était "est-ce que t'as trouvé quelque chose ?", donc y'avait une dynamique, le groupe réagissait. J'ai vu ça dans d'autres foyers, dans plusieurs quoi. Les jeunes aussi participaient à une mutuelle. L'éducateur référent gérait le budget du jeune, on faisait un point tous les mois, et on lui constituait un petit pécule pour lui faire une épargne, donc il avait un livret de caisse d'épargne, où on lui faisait mettre de l'argent dessus, donc quand il partait il avait un petit pécule. Et y'avait ce travail qui était fait pour préparer sa sortie et son installation. Et ce qu'on appelait la mutuelle, c'était une petite caisse coopérative dans laquelle le jeune donnait, c'était un petit pourcentage de ce qu'il gagnait, mais un truc minime, et cet argent servait à faire des sorties communes, pour aller à un spectacle, ou autre, et ça liait les jeunes. Je veux pas dire que tout était rose hein, surtout pas [rire] Mais il y avait ces supports qu'on a perdus ensuite » (Joël, chef de service éducatif, centre de milieu ouvert, à la PJJ depuis 1972).

De fait, c'est notamment en s'appuyant sur ce constat que se sont développées les réflexions, à la PJJ, autour de l'action éducative et de ses nécessaires renouvellements¹⁸⁵ :

¹⁸⁴ Durant la période de croissance, souligne Francis Bailleau, « toutes les formes d'emploi, autres que le salariat, tendront à se réduire. En 1954, 65% de la population active était salariée ; en 1974, ce pourcentage se stabilisera à 82% et connaîtra peu de variations par la suite. » (Bailleau, 1990, 34).

¹⁸⁵ Voir, en particulier, la table ronde organisée en 1995 par *Les cahiers dynamiques*, qui interroge la nécessité d'un renouvellement des pratiques éducatives à partir de ce paradoxe, exprimé par Manuel Palacio (participant à la table ronde), selon lequel « il nous est demandé de prendre en charge des jeunes en situation d'exclusion pour les

« Le modèle des petits foyers, qui remplaçaient les gros internats de l'époque, ça marchait bien jusqu'au début des années 1980. Bah oui, on est dans une société qui a du boulot. Moi au début des années 80, j'arrive à E. [foyer dans lequel il était éducateur], à 8h du matin la première chose qu'on fait avec les jeunes, je prends les pages jaunes, et j'appelle le garagiste, le boulanger, le machin, et j'avais toujours un job d'apprenti ou n'importe quoi. En 83-84 le truc se tarit [...] Et du coup les mômes ils font quoi? Avant, la journée, ils bossaient! Ils étaient apprentis, dans un truc de formation, voire dans un véritable emploi. Nous à la limite on faisait les intermédiaires. Et ça peu à peu ça se tarit. Bon y'a les missions locales, mais bon, pff, elles aussi elles vont se tarir, et l'école elle commence à subir les contrecoups de tout ça, et donc les mômes reviennent au foyer, et là bah faut faire quelque chose avec eux, sinon ça explose. Et souvent bah ça explosait. De là naît l'idée qu'il faut un encadrement plus approprié, plus contenant » (Manuel Palacio, ancien responsable du bureau des méthodes et de l'action éducative, direction de la PJJ, ancien éducateur, entré à la PJJ en 1977).

De cette série de « crises » (depuis la crise économique jusqu'à la crise de l'hébergement), Manuel Palacio tire l'idée qu'une transformation des modalités de l'action éducative était nécessaire pour rendre crédible tout discours sur « l'alternative à la prison » : la PJJ doit pouvoir proposer des « structures adaptées » pour ce « noyau dur de gamins en dehors de leur famille et pas inséré » qui, incapables de « tenir » dans un foyer d'hébergement classique, auraient dès lors besoin d'être « contenus ».

- Le thème psychanalytique de la « contenance »

Des centres éducatifs renforcés aux centres éducatifs fermés, en passant par les centres de placement immédiat, un fil rouge traverse chacune de ces « innovations » en matière de prise en charge : l'idée d'une petite structure éducative, agencée autour d'un petit groupe de jeunes, « *un temps court mais un temps dense* », souligne Manuel Palacio : « *on a dit éloignement, ok si on veut, mais surtout, la priorité, c'est contenance, parce que y'a pas beaucoup de gamins mais la journée on bosse, on lâche pas. L'idée générique c'est encadrement éducatif renforcé, et pas éducation à encadrement renforcé*¹⁸⁶ ».

réintroduire, en meilleur état, dans une société dont la crise est à la source de ce phénomène d'exclusion » (Table ronde, 1995, 4).

¹⁸⁶ Pour évoquer ce qui rapproche l'ensemble de ces nouvelles structures, Manuel Palacio utilise le sigle initialement donné à ces structures qui deviendront, en 1998, les centres éducatifs renforcés (CER) : les « unités à encadrement éducatif renforcé » (UEER). Dans son discours, il fait référence à une fréquente erreur de dénomination, qui dit bien l'ambiguïté de ces nouveaux dispositifs. Ainsi, Laurent Mucchielli lui-même, dans un article consacré à la question des centres éducatifs fermés, fait référence aux « unités éducatives à encadrement renforcé » (Mucchielli, 2005, 134). L'erreur est également commise par Laurent Bonelli (2003, 17).

Ce thème de la « contenance », issu des concepts psychanalytiques freudiens (en particulier l'idée du « préconscient »¹⁸⁷), a été particulièrement développé dans le champ de la prise en charge psychiatrique, et notamment pédopsychiatrique, visant à proposer un cadre sécurisant à des patients en souffrance, « que les troubles relèvent du versant psychotique, de la fragilité narcissique ou de la névrose » (Bastianelli, 2002, 85). Dans un cadre psychanalytique, la survenue de ces troubles est interprétée comme le résultat d'un défaut de régulation psychique, les pulsions inconscientes du patient prenant le pas sur des mécanismes préconscients trop fragiles. Il conviendrait alors, pour les soignants, de travailler l'environnement institutionnel et le système de relations qui entourent le patient, afin d'offrir à ce dernier un cadre suffisamment sécurisant – donc « contenant » – pour qu'il puisse s'y appuyer et ainsi éviter de se voir débordé par ses désirs inconscients. Dans ce que Philippe Jeammet appelle « le monde de l'agir, des pathologies de l'agir, des troubles du comportement et j'y inclurai bien sûr la psychopathie et les perversions » (Jeammet, 1993, 63-64), se jouerait une pathologie du lien à l'autre, une « déliaison » qui risquerait toujours, selon les pédopsychiatres, de glisser vers la psychose. Ainsi Philippe Jeammet expliquait-il, à l'occasion de « journées des cliniciens », organisées au centre de formation des personnels de la PJJ, en 1993, qu'en commettant des actes de délinquance, les adolescents extériorisent un conflit interne lancinant, entre un besoin de se défaire et de se différencier des objets infantiles sécurisants – au premier chef desquels leur mère – et leur besoin permanent de faire appel à ces objets. Les pédopsychiatres nomment ce phénomène le « paradoxe narcissico-objectal » : « Tout le domaine de la psychopathie nous montre abondamment combien ce sont des affamés affectifs qui ne tolèrent pas qu'on les nourrisse. On trouve là la quintessence de ce paradoxe fondamental de l'adolescence qui est cette contradiction entre le besoin objectal et la sauvegarde narcissique. Pour pouvoir être soi, il faudrait accepter de se nourrir. C'est tout le processus de l'identification, d'intériorisation : “Pour être moi je dois me nourrir des autres, mais si je me nourris des autres je ne suis plus moi” » (*Ibid.*, 66). Apaisé par une régulation psychique acceptable, ce paradoxe prendrait au contraire valeur de persécution pour les adolescents victimes d'une succession d'échecs et d'assises narcissiques trop fragiles. Dans ce cadre de pensée, ces psychiatres insistent sur l'idée que les « adultes » doivent permettre de « contenir » les adolescents trop fragiles, afin de leur assurer la sécurité et la protection qui leur est nécessaire pour éviter toute autodestruction – la délinquance est ici perçue comme un phénomène d'autodestruction et d'appel à l'aide. Pour cela, il conviendrait notamment, ainsi que le soulignent différents acteurs, à la DPJJ, partisans d'un retour à des formes plus groupales de prise en charge¹⁸⁸, de créer ce que le

¹⁸⁷ Dans la première topique freudienne, le « préconscient » est l'une des parties de l'appareil psychique qui se trouve à la périphérie du champ de la conscience et lui est directement accessible. Un contenu préconscient étant accessible au conscient, ce sont ces contenus psychiques sur lesquels tentent d'influer les différentes formes de soins relationnels. Freud développe ce thème, dès 1896, dans une lettre qu'il adresse à Wilhelm Fliess (Freud, 2006).

¹⁸⁸ Cela est notamment le cas du pédopsychiatre Michel Botbol, actuel psychiatre-conseil au sein de la DPJJ. Nous reviendrons *infra* sur les réflexions qu'il développe.

pédopsychiatre et psychanalyste britannique Donald W. Winnicott – abondamment cité dans les formations dispensées aux futurs éducateurs – appelle des « espaces transitionnels ».

Winnicott et les espaces transitionnels

Développons succinctement ce que signifie cette notion d'espaces transitionnels. Dans la conception de Winnicott, le processus de maturation infantile est caractérisé par une série de séparations de l'enfant d'avec sa mère. Lors des premiers mois de sa vie, l'enfant vit dans l'illusion d'une indistinction entre son corps et celui des autres, en particulier celui de sa mère ; cette dernière entretenant en retour, par les soins qu'elle lui prodigue, cette « illusion d'omnipotence » nécessaire pour que l'enfant ne soit pas victime de carences affectives. Chaque étape de séparation, depuis les premiers mois de l'enfant, est alors compensée par l'investissement « d'objets transitionnels » (un « doudou », par exemple) représentant pour l'enfant une présence rassurante (et par là « contenante », au sens psychanalytique du terme) tout en lui permettant de concevoir l'existence d'une réalité extérieure. Commence alors, par ce que Winnicott appelle ces possessions « non-moi », ce que les psychanalystes, plus généralement, nomment le processus de « symbolisation ». En utilisant cet objet, l'enfant investit alors un « espace transitionnel » : Winnicott écrit ainsi, dans un ouvrage publié en 1971, que « l'objet représente la transition du petit enfant qui passe de l'état d'union avec sa mère à l'état où il est en relation avec elle, en tant que quelque chose d'extérieur ou de séparé » (Winnicott, 2002, 26). Ces « espaces transitionnels » sont encore de vigueur, pour Winnicott, à l'adolescence ainsi qu'à l'âge adulte. Ils apparaissent comme des espaces de jeu, assurant le passage entre une phase sécurisante, où l'individu oublie la présence des « autres », dans une forme d'indistinction des rôles et des places, et une phase d'individuation et de différenciation, où l'individu prend conscience de son être : c'est donc dans de tels « espaces transitionnels », comme le souligne Philippe Jeammet, que se manifesterait, pour les adolescents, le paradoxe narcissico-objectal (Jeammet, 1993). Cet espace ne correspondrait alors ni à un « dedans » ni à un « dehors », ni à la « réalité externe », ni à la « réalité interne » ; il serait une sorte de troisième « aire », au sein de laquelle se joueraient, dans le rapport que l'individu noue avec son environnement, des mécanismes inconscients qui, correctement régulés, permettraient l'enclenchement d'un processus de subjectivation.

Mobilisées par des membres de la direction de la PJJ, ces réflexions pédopsychiatriques ont permis de légitimer l'ouverture de dispositifs de prise en charge pour adolescents en crise,

reposant sur un degré de contrainte et d'enfermement plus élevé que ne l'étaient les foyers d'hébergement classiques. Refusant de faire de ces constructions savantes l'« écran de fumée » d'un processus uniquement politique, Manuel Palacio tient au contraire à rappeler les marges de manœuvre dont l'administration centrale de la PJJ a bénéficié quand il s'est agi, dès 1995 et le retour de la droite au gouvernement (Jacques Toubon était alors ministre de la Justice¹⁸⁹), de répondre à la demande politique d'une sévérité accrue à l'égard des mineurs délinquants. Il souligne alors cette nécessité qu'avait l'administration centrale de suivre – souvent dans l'urgence – le programme imposé par le politique tout en se l'appropriant :

« Quand Toubon est arrivé tout le monde a eu peur, des magistrats se sont carapatés vite fait [...] On a commencé à reparler des centres fermés, donc le truc revient une fois de plus, du coup autour de Charvet et de son sous-directeur, Bruno Cathala, tous de gauche hein, on commence à réfléchir à des petites structures plus encadrées, plus contenantes. Bon est un peu dans l'urgence parce que dans l'espace politique on est clairement dans le débat sur les centres fermés. Donc à l'administration centrale tout le monde se casse sauf Charvet et Cathala [...] Donc y'a cette pression politique, faut faire quelque chose, donc centres fermés. On est sur ce ton politique, centres fermés, centres fermés, et Toubon va avoir l'intelligence de nous dire, mais très explicitement, "montez moi quelque chose qui tienne la route et moi je gère le reste". Et quelque chose qui tienne la route, effectivement c'était une structure plus contenant, et vous voyez que là moi je restitue tout ce que j'ai emmagasiné, en particulier sur ce que j'appelle la crise des foyers [...] Et là évidemment le syndicat... je deviens le traître. Alors évidemment c'était "la droite revient, ils remettent des centres fermés à la PJJ"... sauf que nous on savait, le problème c'est pas que c'est plus fermé, c'est que c'est plus contenant » (Manuel Palacio, ancien responsable du bureau des méthodes et de l'action éducative, direction de la PJJ, ancien éducateur, entré à la PJJ en 1977).

Ces constructions savantes mobilisées, dès le milieu des années 1990, par quelques acteurs de la DPJJ pour « suivre » le rythme imposé par le champ politique¹⁹⁰, se sont progressivement routinisées, agissant aujourd'hui comme d'essentiels instruments de légitimation d'un changement de cap politique. Cet usage politisé des savoirs psychanalytiques apparaît explicitement dans une récente publication de Michel Botbol, psychiatre conseil à la DPJJ, et Luc-Henry Choquet, responsable de la section « recherche » de la DPJJ (2008).

Dans cet article, les auteurs critiquent l'individualisation du travail éducatif que prôneraient les éducateurs adeptes de la pratique de l'entretien individuel et, par ricochet, le modèle politique « protectionnel » auquel se référerait cette pratique. Les arguments défendus par les deux auteurs s'appuient, en particulier, sur les conceptions pédopsychiatriques développées en amont par

¹⁸⁹ Il y restera, de 1995 à 1997, sous les deux gouvernements dirigés par Alain Juppé, du 17 mai 1995 au 7 novembre 1995 pour le gouvernement Juppé 1 ; du 7 novembre 1995 au 2 juin 1997 pour le gouvernement Juppé 2.

¹⁹⁰ Dans une réflexion consacrée aux processus politico-administratifs qui ont permis la naissance et l'expérimentation des UEER puis des CEF, Eloïse Girault avance l'hypothèse que, dans les deux cas, « l'urgence politique » a dominé l'ensemble des stratégies, disqualifiant « toute catégorie temporelle autre que celle de l'immédiateté » (Girault, 2011).

Michel Botbol. Se réclamant des concepts de Donald W. Winnicott, dans une forme de proximité avec les réflexions de Philippe Jeammet, Michel Botbol réfute avec conviction l'efficacité éducative des entretiens individuels à dominante clinique, fondés sur le principe de « l'adhésion » des mineurs délinquants au travail éducatif envisagé. Selon Michel Botbol, le principe même de « l'adhésion », en impliquant de l'adolescent « qu'il avoue à lui-même et aux autres le besoin qu'il a des autres et sa dépendance vitale à leur égard », renforce et exacerbe le « paradoxe narcissico-objectal » auquel de fait, en tant qu'adolescent, il se verrait confronté (Botbol, Remaud et Camus, 2008, 36). Risque serait alors grand de voir les adolescents s'enfoncer dans une spirale de violence, plutôt que d'en sortir. Il conviendrait au contraire, selon Michel Botbol (qui reprend ici le thème winnicottien des « espaces transitionnels »), de s'appuyer sur les « médiations concrètes » que constituent les diverses activités, *a priori* non thérapeutiques, auxquels participent ensemble les éducateurs et les mineurs délinquants. Seules de telles activités permettraient de contourner les obstacles que rencontrent les adolescents aux prises avec leur psyché : « Pris dans le plaisir de fonctionnement qu'il tire de son investissement dans la médiation, l'adolescent ne voit plus la place que l'autre y prend. Et ce n'est que secondairement, sur fond de plaisir partagé, que l'autre va pouvoir progressivement apparaître avec ses valeurs, ses savoirs et ses lois » (*Ibid.*, 37).

Ces arguments sont au cœur de la conception éducative dite du « faire-avec »¹⁹¹, qui structure le quotidien des structures de prise en charge à fort degré de contrainte (CER, CEF, jusqu'aux nouveaux établissements pénitentiaires pour mineurs). Dans ces divers dispositifs, les journées des jeunes placés (ou incarcérés) sont en effet censées être organisées autour d'un emploi du temps d'activités ludiques, scolaires, voire professionnelles. Dans un deuxième temps, ces arguments sont mobilisés par Michel Botbol et Luc-Henry Choquet pour souligner les ressources thérapeutiques que peut offrir le cadre institutionnel contraignant de ces différents dispositifs. Débutant leur article en fustigeant les conceptions éducatives qui opposent frontalement « éducation » et « contrainte », voire « soin » et « contrainte », les deux auteurs soulignent l'importance d'en revenir à ce qu'ils perçoivent comme « l'ambiguïté créatrice » entre éducation et répression sur laquelle se fonderait l'ordonnance du 2 février 1945, mais qu'une « fausse » lecture protectionnelle aurait réduite à l'état d'oxymore (Botbol et Choquet, 2008, 19). En évoquant l'idée d'un « éducatif contraint » et d'un « éducatif judiciaire » (*Ibid.*, 12), les auteurs soulignent alors la spécificité d'une éducation conjuguant au pénal – entérinant au passage la dissociation étanche du traitement éducatif des mineurs « en danger » et « délinquants ». Promouvant un « éducatif » conçu dans le rapport entretenu par les éducateurs avec les mineurs pris en charge dans le cours de leurs comportements quotidiens, qu'il s'agisse des « activités de base du quotidien » (le lever, les couchers, les repas, la toilette) ou de « médiations plus formalisées » (les activités sportives, pédagogiques ou culturelles), les auteurs défendent l'idée d'une clinique

¹⁹¹ Pour une présentation de cette conception éducative, voir (Botbol et Choquet 2010).

institutionnelle, en ce que, ajoutent-ils, « c'est sur cette base matérielle, qui relève plutôt de l'éducatif ou du pédagogique que l'institution va développer sa fonction thérapeutique qui est donc la propriété émergente d'un système dont chacune des parties n'est pas en elle-même thérapeutique » (*Ibid.*, 13). Ainsi, non seulement cette clinique institutionnelle éviterait les écueils de la psychothérapie individuelle, mais de plus, elle apparaît à leurs yeux comme la plus compatible « avec l'idée de contrainte comme celle de sanction » (*Ibid.*, 12)¹⁹².

Les auteurs avancent alors l'idée que ce renouvellement de la « clinique éducative » constitue « un des bénéfices latéraux qui pourra être tiré du renouvellement de l'approche du droit pénal des mineurs » (*Ibid.*, 14). Ils se félicitent alors de la mise en œuvre de différentes réformes dans le champ de la justice des mineurs, qu'il s'agisse des « sanctions éducatives », de « la place accrue (inscrite par la législation dans le contenu des mesures pour mineurs) aux obligations de faire et de ne pas faire », mais également de « la création de centres éducatifs renforcés (CER), fermés (CEF), l'introduction significative des services éducatifs de la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) dans les établissements pénitentiaires, la création des établissements pour mineurs (EPM), véritable innovation dans le dispositif carcéral français et nouvelle étape des prises en charge spécialisées pour les mineurs conçue pour garantir une éducation optimale sous contrôle » (*Ibid.*, 20).

3.2.3. La construction d'un continuum de contrainte

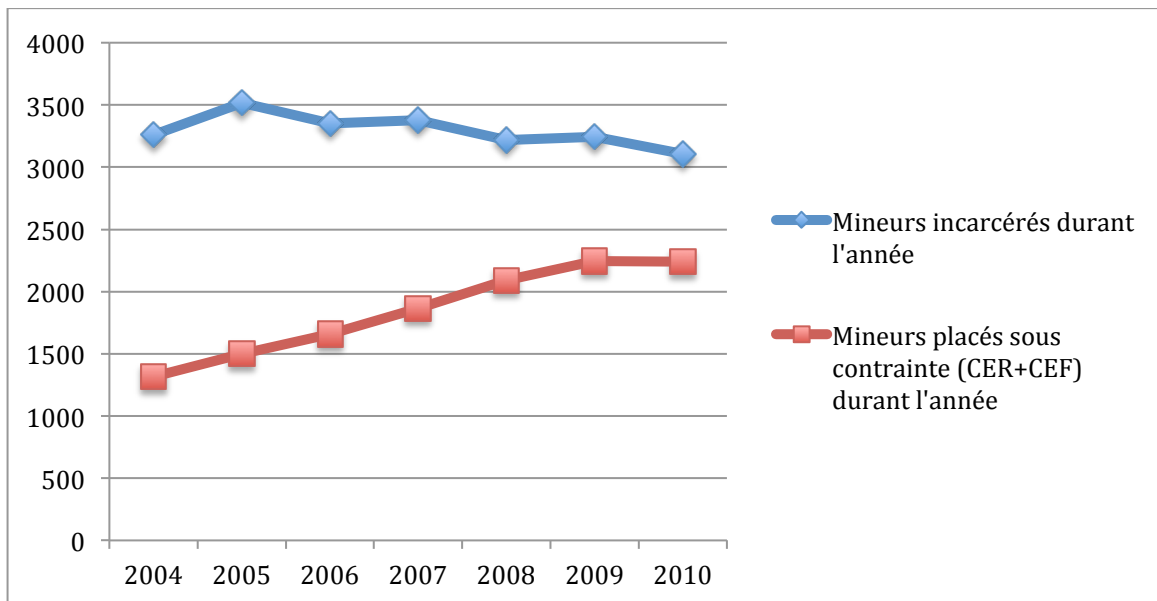
Ces transformations qualitatives, relatives au sens de l'éducabilité des mineurs délinquants réputés comme les plus « difficiles » – ce « noyau dur » évoqué par Manuel Palacio –, ont accompagné une évolution quantitative des pratiques d'encadrement de ces mineurs. Depuis le début des années 2000, la baisse du nombre de mineurs incarcérés¹⁹³ est allée de pair avec l'augmentation du nombre de mineurs placés dans des services d'hébergement non carcéraux, fondés sur la contrainte¹⁹⁴ :

¹⁹² Cette idée d'une « thérapie institutionnelle » est également au cœur de « la pratique séculaire » des dispositifs d'enfermement des mineurs en Belgique (De Fraene, 2006, 124), dont le fonctionnement aurait, selon les dires de certains acteurs de la direction de la PJJ, largement influencé les concepteurs français des nouveaux dispositifs d'hébergement contraints – des structures non carcérales (CER, CEF) aux nouveaux établissements pénitentiaires pour mineurs (EPM). Dominique De Fraene souligne ainsi que « la pratique séculaire des institutions fermées belges est sectionnaire. Cette logique consiste à regrouper les mineurs les plus difficiles dans un nombre limité d'établissements et à leur proposer une forme de thérapie institutionnelle : la relation des jeunes entre eux et avec le groupe d'adulte qui les encadre produit une microsociété dont les règles strictes et minutieuses doivent être respectées » (De Fraene, 2006, 124). Cette logique « sectionnaire » s'incarne dans un modèle architectural (Jaspart, 2010a; 2010b; 2011) que nous retrouverons, de fait, dans le fonctionnement du CEF et de l'EPM que nous avons choisis comme terrains d'observation (Chapitre 5 et Chapitre 6).

¹⁹³ Constat établi *supra*, dans le courant de notre chapitre 1.

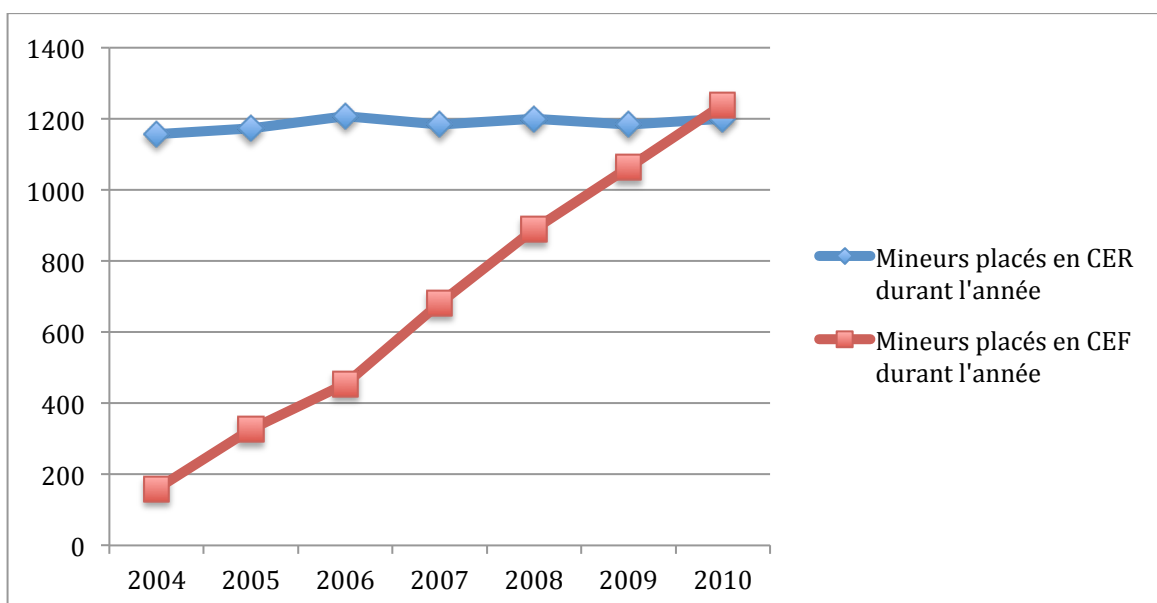
¹⁹⁴ Nous utilisons ici des chiffres sur les types de décisions judiciaires, par année, relatifs à la période 2004-2010, que nous a fourni le bureau des systèmes d'information de la direction de la PJJ.

Graphique 5. Mineurs incarcérés et mineurs placés sous contrainte (CER+CEF) durant l'année (2004-2010), secteur public et secteur associatif habilité non distingués

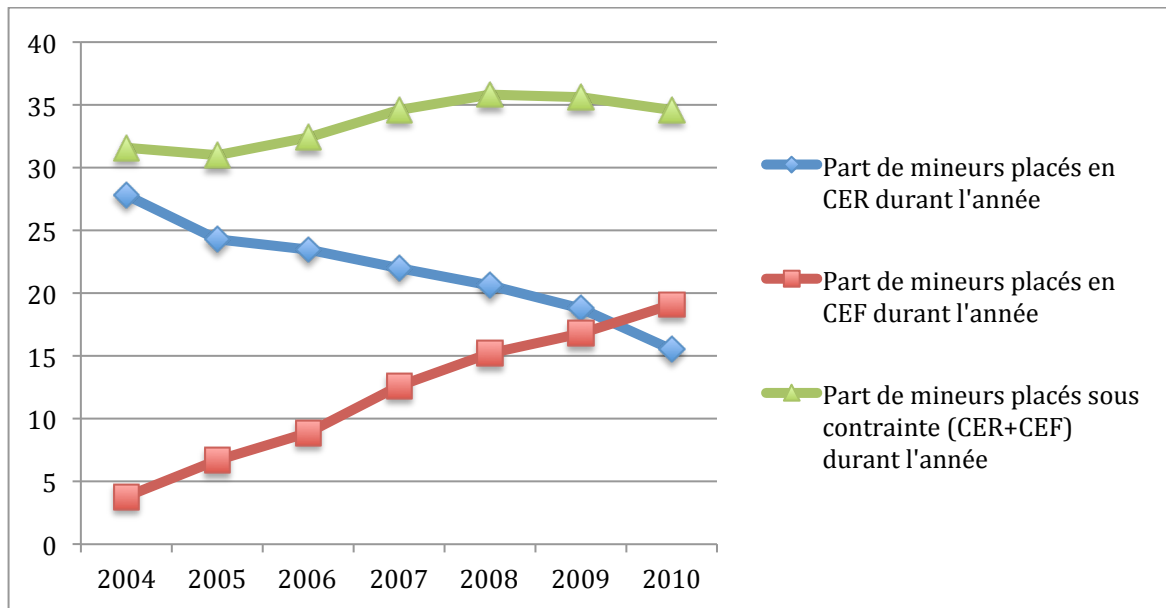


Comme le montre le graphique suivant, la hausse observée du nombre de mineurs placés dans des dispositifs d'hébergement contraints s'explique essentiellement par une hausse de mineurs placés en CEF. Ainsi quand, parmi l'ensemble des mineurs délinquants placés au cours de l'année, les mineurs placés en services d'hébergement contraints sont passés de 18% à 25,7%, de 2005 à 2010, les mineurs placés en CEF sont passés de 5,1% à 17,6% :

Graphique 6. Mineurs placés en CER et CEF durant l'année (2004-2010), secteur public et secteur associatif habilité non distingués



Graphique 7. Part de mineurs placés sous contrainte (CER+CEF) durant l'année (2004-2010), secteur public et secteur associatif habilité non distingués



Ces transformations des pratiques d'encadrement des mineurs délinquants nous permettent de comprendre le sens attribué à leur incarcération. À une situation, jusque la fin des années 1990 et le début des années 2000, où l'incarcération des mineurs constituait une sorte de « hors champ » de l'action éducative, part d'ombre d'un système de justice pénale des mineurs fondé sur la référence à une éducation en milieu ouvert – y compris en foyers d'hébergement ouvert –, succède une situation où l'incarcération des mineurs est partie prenante d'un continuum d'encadrement des mineurs, extrémité maximale d'une nouvelle forme *d'éducation sous contrainte*¹⁹⁵.

3.2.4. La transformation des dispositifs d'hébergement dans le service public

La profession d'éducateur de la PJJ, soutenue en cela par les prises de position de son syndicat principal (le SNPES), s'est majoritairement opposée, depuis le milieu des années 1990, à ces transformations des dispositifs d'encadrement des mineurs délinquants. Cela a notamment été le cas quand fut lancée l'expérience des UEER. Différents commentateurs, en particulier les rédacteurs d'un rapport commandé par le gouvernement socialiste, en 1997, pour évaluer

¹⁹⁵ Pour un regard ethnographique sur les différentes modalités d'enfermement correctionnel des mineurs, en Belgique, nous renvoyons à la thèse de doctorat d'Alice Jaspart (2010), qui met en lumière l'existence d'un continuum d'enfermement – et du continuum de contrainte qui lui est associé – entre les trois institutions qui sont l'objet d'observations directes.

l'expérience mise en œuvre un an plus tôt¹⁹⁶, y ont dénoncé une réaction corporatiste (IGA, IGAS, IGSJ, 1998, 23). L'institution UEER aurait été, selon eux, « perçue comme une mise en cause des foyers d'hébergement traditionnels, et donc des pratiques des éducateurs, et, en particulier, de la forme de leur présence auprès des jeunes. Il est clair qu'une permanence 24 heures sur 24, même si des temps importants sont prévus, porte atteinte au schéma légal d'organisation du travail » (*Ibid.*, 20). Les auteurs du rapport ajoutent cependant que les éducateurs développent également des arguments d'ordre pédagogique, notamment l'idée que « la coupure de l'UEER ne [vient] que s'ajouter à celles déjà subies par le jeune » (*Ibid.*, 23), combinés à une « critique idéologique à l'égard du “tout sécuritaire” » (*Ibid.*, 24).

Symbole et conséquence de l'importante contestation que la profession d'éducateur a opposée à l'ouverture de tels dispositifs, la DPJJ a pour partie délégué la mise en œuvre de ces « innovations » au secteur associatif habilité, qui pourtant ne s'occupait auparavant que de façon marginale de la prise en charge des mineurs au titre du droit pénal (cf. *infra*). Ce fut le cas, dès 1997, quand fut lancée « l'expérience » des UEER. L'ancien directeur du bureau des méthodes et de l'action de la DPJJ soulignait en entretien qu'il s'agissait là, non seulement de profiter de l'ouverture d'un segment du champ associatif au « marché » du traitement pénal des mineurs¹⁹⁷, mais également – voire surtout ? – de s'éviter « *les foudres du SNPES* », sans pour autant abandonner une expérience qu'il estimait « *prometteuse* ». Si la mise en œuvre des centres de placement immédiat (CPI) a été très majoritairement confiée à des services du secteur public – en raison notamment d'une clause « d'obligation d'accueil » stipulée dans le cahier des charges, que refusait l'Union nationale des associations de sauvegarde de l'enfance, de l'adolescence et des adultes (UNASEA) –, le processus fut relativement similaire quand furent créés les centres éducatifs fermés (CEF) : opposition majoritaire au sein de la PJJ, intérêt d'un segment du champ associatif pour le nouveau dispositif.

- Une transformation significative.

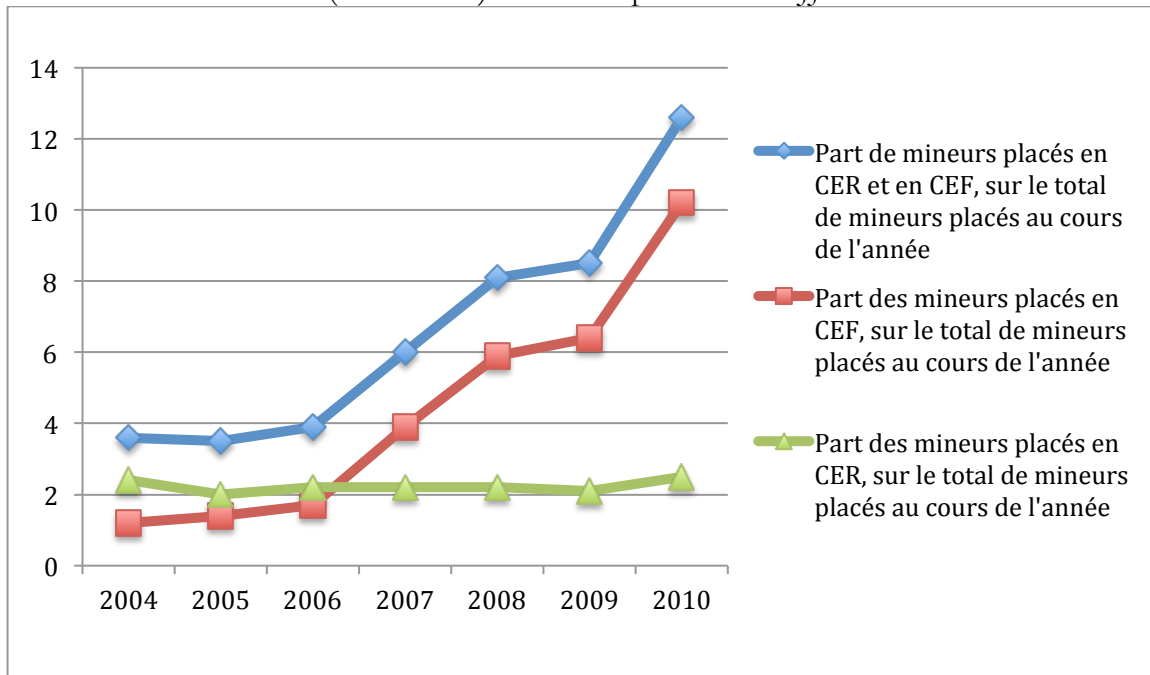
Malgré ce phénomène délégatoire, le secteur public de la PJJ est aujourd'hui pleinement concerné par ces importantes transformations du traitement éducatif des mineurs délinquants. D'une part, les prisons pour mineurs ne pouvant accueillir que des éducateurs du secteur public, ces derniers sont enjoins d'investir ces nouveaux espaces. D'autre part, le nombre de mineurs suivis dans des dispositifs d'hébergement contraints *du secteur public* connaît une importante

¹⁹⁶ Ce rapport a été rédigé par des acteurs de l'Inspection générale de l'administration (IGA), l'Inspection générale des affaires sociales (IGAS), et de l'Inspection générale des services judiciaires (IGSJ).

¹⁹⁷ Cette ouverture a essentiellement été le fait, dès la fin des années 1990, de l'Union nationale des associations de sauvegarde de l'enfance, de l'adolescence et des adultes (UNASEA).

augmentation depuis 2007. Tandis que la part de mineurs placés en CER, sur le total des mineurs placés dans des services de placement du secteur public, reste relativement stable sur la période considérée, c'est la part de mineurs placés en CEF qui permet d'expliquer la transformation d'ampleur que connaissent les modalités de placement des mineurs délinquants dans les services éducatifs du secteur public de la PJJ¹⁹⁸ :

Graphique 8. Les placements dans les services d'hébergement contraints (CER+CEF) du secteur public de la PJJ



Cette hausse du nombre de mineurs placés dans les services d'hébergement contraints accompagne l'accroissement concomitant du nombre de ces services, passés de 9 en 2004 (pour 2 CEF) à 15 en 2010 (pour 10 CEF). Ces dispositifs étant encore fortement controversés au sein de la profession, les éducateurs qui y travaillent présentent dès lors un profil relativement spécifique.

- Un processus de délégation du sale boulot ?

Un simple regard sur la répartition des éducateurs PJJ par type de dispositif de prise en charge met en lumière une distribution non aléatoire. Deux variables au moins peuvent expliquer la

¹⁹⁸ Les chiffres dont nous disposons ne nous permettent cependant pas de distinguer, ici, les dispositifs de placement dits « traditionnels » des centres de placement immédiat. Pour cause, une récente réforme engagée par la DPJJ, créant de nouveaux établissements de placement éducatif (EPE), a provoqué la fusion des centres de placement immédiat et des foyers ouverts traditionnels.

nature de cette distribution. La première concerne le degré d'ancienneté des éducateurs titulaires de la PJJ. Selon des chiffres issus du « bilan social 2008 » de la DPJJ, ce degré d'ancienneté va décroissant entre les services de milieu ouvert, dont la moyenne d'ancienneté est de 15 ans et 11 mois, les services de placement (des foyers ouverts aux centres fermés), dont la moyenne d'ancienneté est de 10 ans et 5 mois, et les services de détention, dont la moyenne d'ancienneté est de 6 ans et 5 mois. La seconde variable est le type de contrat de travail qui unit les éducateurs à leur employeur. Quand le taux d'éducateurs contractuels est de 8,5% au sein des services de milieu ouvert, il monte à 25,6% dans les services de placement, et à 37,68% en détention. Selon des chiffres datés de 2006 qui, contrairement à ceux du bilan social, distinguaient différents types de placement, 31,11% des éducateurs de centres éducatifs fermés étaient contractuels, contre 15,30% dans les foyers d'hébergement classiques. Cette singulière répartition peut s'expliquer, en premier lieu, par le fait que les éducateurs titulaires, d'autant plus s'ils sont anciens, rechignent à rejoindre ces nouvelles structures fermés, déléguant ce qu'ils perçoivent comme du « sale boulot » (Hughes, 1996) aux éducateurs plus jeunes et moins formés.

Cette hypothèse mérite cependant d'être nuancée. Si en effet certains éducateurs, comme c'est le cas des jeunes entrants dans la profession ou des éducateurs contractuels¹⁹⁹, n'ont guère le choix de leur lieu d'exercice, les éducateurs qui approuvent l'utilité et le bien-fondé de ces nouvelles structures sont également nombreux. En moyenne plus jeunes et/ou moins qualifiés que les autres²⁰⁰, ils défendent des conceptions éducatives qui leur permettent de légitimer leur intervention dans des dispositifs qu'une partie de la profession estime pourtant « *non éducatifs* ». D'autres éducateurs, parfois même critiques à l'égard des transformations de la justice des mineurs, expliquent faire le choix d'investir ces nouvelles structures par militantisme. C'est le cas de certains éducateurs titulaires qui, comme le souligne un éducateur en EPM, refusent « *de laisser les contractuels aller au charbon* ». S'il arrive que certaines des compétences propres de ces éducateurs souvent peu formés soient en cause, c'est le plus souvent la précarité de leur statut qui est soulignée. Ainsi, au contraire des éducateurs titulaires qui, du fait de leur protection statutaire pourraient affirmer leurs convictions éducatives, les éducateurs contractuels seraient à la merci de leurs employeurs. C'est notamment ce que souligne Anaïs, entrée à la PJJ en 1996 après un parcours universitaire qui l'a menée à un DEA de lettres modernes, et qui se définit elle-même comme une « *éducatrice militante* » :

« Tu me parlais des contractuels du foyer. Qu'est-ce que ça change ?

¹⁹⁹ Envoyant un CV aux directions régionales, ces derniers se voient en effet proposée, s'ils sont retenus, une liste (parfois très réduite) de postes à pourvoir.

²⁰⁰ Eu égard à l'ouverture des modalités de recrutement des éducateurs que nous évoquée *supra*, ces éducateurs moins qualifiés ne sont pas nécessairement des éducateurs contractuels.

Ce qui change c'est que tous les ans leur contrat est renouvelé ou pas. Et qu'ils se donnent pas la même latitude de parole que nous. Si tu leur dis « grimpe au rideau », ils le font, et ça c'est impressionnant. Moi, va falloir m'expliquer pourquoi il faut que je grimpe au rideau. J'ai été bien éduquée ici. Moi, même le directeur départemental faut qu'il m'explique pourquoi faut que je fasse les choses avant que je les fasse. Sachant que les contractuels ils ont un susucré devant le nez, car s'ils restent trois ans ils peuvent prétendre à la titularisation, pour des types qui ont pas pu passer les concours c'est une aubaine » (Anaïs, éducatrice titulaire, foyer ouvert, à la PJJ depuis 1996).

Anaïs travaille dans un foyer classique relativement singulier. Ce foyer est en effet connu, jusqu'aux couloirs de l'administration centrale de la PJJ, pour son passé militant et rebelle à sa hiérarchie administrative. Jusqu'aux débuts des années 2000, le foyer était de fait autogéré par une équipe particulièrement qualifiée. Depuis la nomination d'un nouveau directeur, au début des années 2000, ce foyer est l'objet d'une reprise en main : la nomination d'un nouveau psychologue, rétif au discours « psychologisant » de l'équipe alors en place, ainsi que l'établissement de nouvelles procédures de travail en équipe, a fait implorer l'ancien collectif de travail. De cette époque, il ne reste que trois éducatrices, dont Anaïs. Selon elle, les dernières promotions d'éducateurs, « *mis au pas* » par l'administration centrale, ont perdu « *l'esprit militant* » de leurs prédécesseurs :

« Moi à mon époque c'était les CPI [centres de placement immédiat], personne ne voulait y aller. Personne, personne. Et on était une des dernières promos qui a suivi la tradition PJJ qui consiste à foutre un bronx pas possible à la fin des deux ans de stage, boycott des exams, occupation de la Place Vendôme, on a viré des profs, et on a demandé au président du syndicat de la Magistrature, Gilles Sainati, de venir nous faire les cours à leur place. Et on a exigé aussi d'avoir un volant de postes supplémentaires pour que même le dernier de promo à la sortie ait le choix de son poste. Y'avait une très forte présence syndicale dans ma promo. On allait voir les anciens routards du SNPES et on les faisait venir. Quand un cours nous plaisait pas, c'est eux qui nous faisaient le cours. Et aujourd'hui c'est plus possible, y'en a un qui bouge il se fait dégager. C'est clair et net. Ils ont plus le choix. En force. L'administration centrale de la PJJ c'est devenu ça. Et je ne caricature pas pour un sou » (Anaïs, éducatrice titulaire, foyer ouvert, à la PJJ depuis 1996).

S'il est délicat, d'un point de vue sociologique, de mesurer la perte des valeurs militantes d'une profession, certains indices laissent néanmoins paraître une transformation du rapport politique que les éducateurs entretiennent à leur fonction.

- La fragilisation d'un militantisme de métier

À l'occasion d'un récent rapport du Sénat consacré aux dispositifs d'enfermement des mineurs, les auteurs soulignent que « neuf ans après l'adoption de la loi du 9 septembre 2002, huit

ans après l'ouverture des premiers CEF et quatre ans après l'ouverture des premiers EPM », les « vives réserves » qu'avait opposée « une part importante des professionnels de l'enfance délinquante » à l'égard de dispositifs « conjuguant travail éducatif et privation de liberté », « se sont à peu près atténuées » (Peyronnet et Pillet, 2011, 9). Ils nuancent cependant ce constat (difficile à mesurer quoiqu'il en soit) en soulignant que « plusieurs intervenants – et notamment une importante organisation syndicale d'éducateurs – ont réitéré au cours de l'audition par [les] rapporteurs leur conviction qu'aucun travail éducatif ne pouvait être mené dans un cadre fermé » (*Ibid.*, 9). Cette « importante organisation syndicale » n'est autre que le SNPES. De fait, l'une des missions que se donne ce syndicat est de défendre « le droit à l'éducation pour tous les mineurs en difficulté », en luttant notamment « contre les politiques sécuritaires et d'enfermement »²⁰¹. Central dans l'histoire de la profession d'éducateur, comme nous l'avons plusieurs fois mentionné, ce syndicat est aujourd'hui toujours majoritaire – à l'occasion des dernières élections professionnelles, datées du 21 octobre 2011, le SNPES a ainsi recueilli 50,76% des suffrages des éducateurs et chefs de service éducatifs qui ont pris part au vote. Membre de la Fédération syndicale unitaire (FSU), première organisation syndicale de la fonction publique d'État, le SNPES n'entend pas délaissier l'action spécifique qu'il mène autour des intérêts statutaires de ses agents. Cependant, les conditions de travail de ses agents doivent toujours, selon le SNPES, servir la cause d'un « sens » du travail éducatif, et par-là la singularité d'un modèle de justice dont il est lui-même issu, et qu'il estime aujourd'hui en danger.

Au nom de son opposition à l'ouverture des EPM, le SNPES rechigne par exemple à soutenir certaines causes défendues par les éducateurs qui travaillent en prison – en particulier pour ce qui concerne les demandes de sécurité accrue, accusée par le SNPES de protéger les éducateurs au détriment des mineurs détenus, dont le bien-être quotidien, en vue de leur réinsertion, devrait pourtant se trouver au cœur des préoccupations du groupe professionnel²⁰². Dans un article publié en 2007 au sein du *Bulletin SNPES*, l'un des membres permanents du syndicat, Alain Cyroulnik, rendait compte de l'ambivalence du positionnement de son organisation syndicale à l'égard des revendications émanant des éducateurs en EPM. Dans un premier temps, il expliquait que « les personnels [allant] demain travailler en nombre en EPM, la plupart à l'issue d'une première affectation imposée », trouveront le SNPES « à leur côté comme tous les autres personnels pour défendre leurs droits, nos droits ». Dans un second temps, il nuancait cependant cette position en soulignant que le syndicat ne saurait soutenir « toutes les revendications des personnels par principe [...] Nous ne partageons pas l'exigence de moyens de sécurité

²⁰¹ <http://snpesjj.fsu.fr/Presentation>

²⁰² Ces revendications ont entraîné plusieurs mouvements de grève, depuis 2007, dont un à la fin de l'année 2010, qui fut particulièrement médiatisé. Voir notamment Bossard Chloé, « La grève des éducateurs est très suivie dans les prisons pour mineurs », *Libération*, 20 octobre 2010.

supplémentaires pour les éducateurs : alarme, vidéosurveillance, ça fait un mur de plus. Car autrement, on se demande ce qu'il peut bien rester de l'identité éducative ».

Si le SNPES est toujours majoritaire auprès de la profession d'éducateur, l'examen des résultats des trois dernières élections professionnelles (2006, 2009, 2011) peuvent nous renseigner sur sa progressive fragilisation, et, par ricochet, sur la progressive fragilisation de ses revendications. En premier lieu, le nombre d'éducateurs et de chefs de service qui prennent part au vote est en déclin progressif. Tandis que le taux de participation était encore de 67,76% en 2006, il est tombé à 58,1% en 2009, puis à 43,6% en 2011, témoignant d'un progressif désintérêt de la profession pour les revendications portées par ses représentants syndicaux. En second lieu, sans que l'on ne puisse établir de lien de causalité avec le premier phénomène, le vote SNPES se tarit progressivement. Tandis qu'il obtenait 64,92% des suffrages en 2006, il descendait à 57,85% en 2009, et à 50,76% en 2011. Une organisation syndicale, au contraire, acquiert un poids croissant auprès de la profession d'éducateur. Cette organisation n'est autre que la CGT, dont la branche PJJ fut créée à l'occasion des élections professionnelles de 2006. Tandis qu'elle obtenait, cette année-là, le résultat – déjà important pour une première élection – de 10,46%, son score montait à 20,45% en 2009, puis 28,43% en 2011²⁰³. Ce poids croissant de la CGT n'est pas anodin. Au contraire du SNPES, la CGT apporte ainsi, depuis 2007, son soutien aux éducateurs en grève dans les EPM, provoquant l'ire de son concurrent, qui adressait ainsi une lettre à la CGT, en 2007, publiée dans le *Bulletin du SNPES* : « Votre positionnement en soutien aux grévistes [en EPM] est porteur de fortes ambiguïtés. Vous demandez des moyens éducatifs à la hauteur... de quoi ? De l'ambition éducative que représente les EPM ? Et lorsque vous développez l'argumentaire, les bras nous en tombent : la mise en œuvre du binôme éducateur/surveillant, la construction d'un "mur humain qui entourer les mineurs en EPM" constituent une reprise textuelle des formules de la direction de la PJJ comme si elles avaient une légitimité pédagogique [...] Alors, pour conclure, nous pensons, camarades de la CGT, que vous faites fausse route. Les jeunes en EPM restent pour nous des jeunes en grande difficulté ; leur parcours judiciaire n'est pas une variable d'ajustement des primes et des statuts ».

Privilégiant la ligne d'un *militantisme statutaire*, éloigné du *militantisme de métier* historiquement défendu par le SNPES, la CGT séduit de fait de nombreux éducateurs qui apprécient sa posture « réaliste » et, quoique toujours « critique » à l'égard de certaines orientations de la PJJ, « moins idéologique » que son aîné dans la profession²⁰⁴. Si les éducateurs n'ont donc pas tous abandonné

²⁰³ Les autres forces syndicales ont vu leurs résultats, soit stagner (l'UNSA est passée de 11,57% en 2006 à 11,56% en 2009, puis 11,39% en 2011), soit régresser légèrement. La CFDT est ainsi passée de 9,48% en 2006 à 7,59% en 2009, puis 6,49% en 2011, quand FO passait de 3,57% en 2006 à 2,55% en 2009, puis 2,56% en 2011.

²⁰⁴ L'action de la CGT auprès des éducateurs en EPM a occasionné un important débat sur un forum de discussion public portant sur l'actualité des éducateurs de la PJJ. Si certains éducateurs dénonçaient l'action de la CGT, qui sapait les valeurs fondamentales de la profession en s'opposant de fait au SNPES, de nombreux autres saluaient, au

l'idée de défendre leur profession, nombreux d'entre eux estiment cependant qu'évoluant dans un contexte changeant, elle se doit également de changer : « *de toute façon partout où y'a un gamin, on se doit d'être présent* », affirmait ainsi une éducatrice en EPM. Il nous faut donc aller y voir, pour observer comment les éducateurs investissent ces nouveaux dispositifs et, quitte à transformer le sens même de « l'éducabilité » des mineurs délinquants, y cherchent leur place « d'éducateurs ».

Conclusion du chapitre 3

Quand fut publié le décret du 10 avril 1945 relatif au statut des éducateurs de l'Éducation surveillée, ce moment qui est aujourd'hui perçu comme l'acte fondateur d'un corps professionnel à part entière, composé d'éducateurs fonctionnaires du ministère de la Justice, aurait légitimement pu apparaître comme une simple étape dans la construction progressive d'une profession d'éducateur spécialisé, régie par l'obtention d'une convention collective (1966) et d'un diplôme d'État (1967), et dont la genèse fut, elle aussi, intimement liée à l'histoire du traitement de l'enfance dite « inadaptée ». Proposée aujourd'hui à des éducateurs de la PJJ, l'hypothèse de leur rattachement au corps des éducateurs spécialisés leur paraîtrait saugrenue : ils sont bien éducateurs *de la PJJ*, formés *à la PJJ*, destinés à travailler *pour la PJJ*. En cela, l'évolution connue par la profession est directement liée à celle connue, plus généralement, par le traitement de l'enfance dite « délinquante », puis par celui de l'enfance dite « en danger ». Il en va ainsi de la construction, dès la fin des années 1950, des principales méthodes de traitement éducatif en « milieu ouvert » qui, autour de l'idée d'une continuité du traitement des mineurs délinquants et de celui des mineurs en danger, a accompagné la genèse d'une identité propre aux éducateurs de l'ancienne Éducation surveillée. Il en va également de la transformation des politiques publiques de traitement de la délinquance, qui depuis le milieu des années 1990, tandis que les conditions d'intégration à la société salariale se détériorent, participe d'un mouvement perçu par une majeure partie de la profession (et de son syndicat majoritaire, le SNPES) comme une inacceptable fragilisation de son identité, vecteur de déstabilisation de son « programme institutionnel » (Dubet, 2002).

L'appartenance des éducateurs de la PJJ au ministère de la Justice peut donc être perçue de manière ambivalente. D'un côté, elle peut être interprétée comme la possibilité offerte à des professionnels de l'éducation de se trouver au cœur d'un service public de la protection judiciaire de la jeunesse, principal rempart de la singularité d'un modèle de justice longtemps considéré

contraire, l'option « réaliste » d'un syndicat qui, sans abandonner la défense des missions éducatives de la PJJ, décidait de défendre tous ses personnels, quelque soit leur lieu d'exercice.

comme « le fleuron » du système judiciaire français (Lazerges, 2008) ; le statut de fonctionnaire que leur octroie cette appartenance, et la sécurité statutaire qui l'accompagne, pouvant être perçus comme le gage de la liberté de ton et d'action de ce corps professionnel longtemps perçu comme l'ilot rebelle et contestataire de l'éducation spécialisée. D'un autre côté, cette appartenance peut être interprétée comme le signe d'une étroite dépendance des éducateurs aux politiques publiques en matière de traitement de la délinquance, courroie d'une permanente fragilisation potentielle du groupe professionnel.

Les transformations actuelles de la justice des mineurs mettent donc en jeu le contenu de l'activité des éducateurs de la PJJ et l'identité professionnelle qui lui est associée. En allant au plus proche des pratiques quotidiennes de ces éducateurs, nous nous autoriserons à questionner les principales tensions et reconfigurations qui traversent leur profession, tout en nous approchant de celles qui traversent la justice des mineurs dans son ensemble.

DEUXIÈME PARTIE

DES ÉDUCATEURS EN SITUATION DE TRAVAIL

Nous avons, tout au long de notre première partie, exposé un certain nombre des tensions qui entourent et structurent l'espace professionnel de la prise en charge des mineurs délinquants, au sein du secteur public de la Protection judiciaire de la jeunesse. Nous nous attacherons désormais, par la présentation d'observations réflexives à visée monographique, à approfondir le traitement sociologique de ces tensions, en étudiant la manière dont elles structurent, dans la controverse, le travail quotidien des éducateurs. En analysant ce que les éducateurs font de ces tensions, au jour le jour, nous montrerons comment ils leur donnent une forme spécifique, en situation de travail.

L'une de ces tensions tient notamment au processus de construction et de légitimation d'une administration *du ministère de la Justice*, spécifiquement dédiée, en lien avec les juridictions pour mineurs, au traitement éducatif des mineurs placés sous main de justice, et en particulier des mineurs délinquants. Une administration à laquelle sont confiés des responsabilités multiples, de la construction des modalités de l'action éducative à l'égard de ces mineurs jusqu'à la coordination de l'activité des différents services de prise en charge, non sans oublier l'organisation de la formation, en interne, de son principal personnel : les éducateurs de la PJJ. Suivant la structuration historique singulière, en France, d'un droit pénal des mineurs « mixte » (Bonfils, 2009), mis en balance entre une logique protectionnelle et une logique pénale, nous soulignerons l'attitude ambivalente que les éducateurs de la PJJ entretiennent à l'égard des normes pénales, tout particulièrement à l'égard de la contrainte pénale. L'analyse des pratiques éducatives dans un service de milieu ouvert (Chapitre 4) en fournit un bon exemple. Considéré, par une majeure partie de la profession, soutenue en cela par son syndicat majoritaire (le SNPES), comme le lieu-symbole de son « cœur de métier », le « milieu ouvert » apparaît comme un espace où se déploient les savoirs fondateurs de l'identité professionnelle des éducateurs. Entre l'usage timide de savoirs sociologiques et celui omniprésent de références psychologiques, traquant dans

les systèmes familiaux les clefs de compréhension – voire, dans le cas de l’assistance éducative, de prévention – des déviances juvéniles, et notamment des passages à l’acte délictuels, les éducateurs tentent d’appuyer leur action éducative sur la stabilisation des « problématiques » des mineurs qu’ils suivent. Nous verrons, en particulier, que la notion de « problématique » se rapporte à ces « facteurs » et autres « conditions » qui, selon le psychologue Guy Sinoir, dont nous avons souligné l’importance dans les premières années du fonctionnement de l’Éducation surveillée, permettent de rendre compte, une fois réunis, de la manifestation d’un acte délictuel (Sinoir, 1946). Dans le même temps, nous interrogerons l’évolution des mesures judiciaires attribuées au service de milieu ouvert. Nous montrerons ainsi que la hausse considérable de mesures pénales conduit les éducateurs à se poser une question d’apparence simple, mais qui est au cœur des tensions ayant émaillé l’histoire de leur institution : que faire de la contrainte pénale dans une logique d’éducation ?

Une seconde tension, en partie liée à la première, tient à l’histoire spécifique de l’Éducation surveillée, anciennement service de l’Administration pénitentiaire avant de s’en voir autonomisée, en 1945. Cette logique d’autonomisation s’est muée, pour une large part de son personnel, également soutenue, en cela, par son syndicat majoritaire, en une logique de distinction. L’histoire du corps éducatif de la PJJ est ainsi directement liée à l’émergence de modalités d’action éducative en « milieu ouvert », le refus de l’enfermement des mineurs et, *a fortiori*, de leur incarcération, s’étant progressivement construit comme l’un des ciments idéologiques de la profession. La PJJ, pourtant, n’a jamais cessé de se poser la question de l’enfermement des mineurs ou, à défaut, de leur éloignement. De fait, l’incarcération des mineurs n’a pas diminué quand les éducateurs de l’Éducation surveillée, à la fin des années 1970, ont décidé de quitter les derniers espaces carcéraux au sein desquels ils travaillaient. La création, au début des années 2000, de centres éducatifs fermés non carcéraux, puis l’ouverture, dès 2007, de nouvelles prisons à vocation « éducative », ne répondent pas seulement à une injonction politique visant une sévérité accrue à l’égard des mineurs délinquants, mais également à une transformation des savoirs – en particulier psychologiques et pédopsychiatriques – sur la délinquance juvénile et son traitement. En cela, ces « innovations » confrontent la PJJ à sa propre histoire, de même qu’elles mettent à l’épreuve son corps d’éducateurs : que faire des tâches de production de l’ordre, dans des dispositifs de prise en charge à 100% interne ? Les éducateurs doivent-ils assumer des fonctions de « garde », voire de « gardiennage », dont la mise à distance fut pourtant, dans les années 1970, au centre de la légitimation des nouveaux dispositifs en « milieu ouvert » ? À partir d’observations au sein d’un centre éducatif fermé (Chapitre 5) et de deux différentes prisons pour mineurs (Chapitre 6), nous étudierons la manière dont, sur le terrain, les éducateurs de ces dispositifs tentent de répondre à ces questions. Nous montrerons que les principaux savoirs qui y sont mobilisés par les éducateurs, et les controverses qui y animent les équipes professionnelles, témoignent non seulement d’une transformation des modalités de l’action éducative à l’égard des

mineurs délinquants, mais également d'une évolution du rapport que les éducateurs entretiennent à leur métier. Nous décrirons, en particulier, comment certains éducateurs, en centre éducatif fermé, confrontés à des situations qu'ils estiment trop « difficiles », cherchent à déléguer l'exercice de « l'autorité » auprès des jeunes à des instances externes au groupe professionnel, notamment aux magistrats, dès lors souvent critiqués pour leur manque supposé de « sévérité ». Dans ce cadre, nous montrerons comment, en prisons pour mineurs, la présence des surveillants pénitentiaires, chargés de la production quotidienne de l'ordre en détention, peut devenir, par une ruse de l'histoire, la condition même de réalisation d'un « bon travail éducatif ».

CHAPITRE 4

DES ÉDUCATEURS EN MILIEU OUVERT

Les « problématiques » en question

Sur les 4181 éducateurs que compte la PJJ, en équivalent temps plein, 2255 évoluent dans des services dits de « milieu ouvert », soit 54% des effectifs de la profession. La principale caractéristique du travail des éducateurs en milieu ouvert tient à la relative distance physique qui sépare ces derniers des jeunes qui leur sont confiés. Si les éducateurs de la PJJ font partie de ces travailleurs qui font de « la relation » le cœur de leur professionnalité (Demailly, 2008a), ceux qui officient en milieu ouvert ne sont pas en relation directe et quotidienne avec les jeunes dont ils ont la charge. À la différence des foyers ouverts, avec lesquels ils sont souvent confondus, les services de milieu ouvert n'hébergent aucun mineur. Pris en charge dans le cadre de procédures pénales ou d'assistance éducative, les jeunes sont suivis à distance, et ne se rendent au service que ponctuellement, quand ce ne sont pas les éducateurs qui viennent à eux. Si les éducateurs de milieu ouvert rencontrent régulièrement « leurs » jeunes, comme ils le disent souvent, et s'ils se posent quotidiennement la question des tactiques relationnelles à adopter pour emporter l'adhésion de ces « usagers » qui n'ont pas le choix de l'être²⁰⁵, la majeure partie de leur temps de travail se déroule *hors contact* et *sur dossiers*. La relation aux jeunes pris en charge a donc pour caractéristique d'être omniprésente dans les préoccupations quotidiennes des éducateurs de milieu ouvert, constituant l'un des rouages et l'une des finalités de leur activité, mais de n'être concrètement que ponctuelle, et le plus souvent planifiée, organisée par le truchement de rendez-vous. Les éducateurs de milieu ouvert ont pour principale mission de veiller à la construction de trajectoires socio-éducatives des mineurs confiés par les juges des enfants à la PJJ²⁰⁶. Partenaires

²⁰⁵ Cette question du service contraint a notamment été analysée par Jean-Marc Weller, qui propose dès lors une lecture critique des usages managériaux de la figure de « l'usager » dans les transformations des pratiques des administrations publiques (Weller, 1998). Comme le souligne Jean-Marc Weller, ses analyses rejoignent le scepticisme d'Erving Goffman (Goffman, 1968), qui voyait « un abus moral à vouloir parler en termes de relation de service à propos de ces pratiques que les hôpitaux psychiatriques ne font que caricaturer » (Weller 1998). Pour une réflexion sur l'émergence d'une figure de « l'usager » dans un champ judiciaire en voie de « modernisation », nous renvoyons aux réflexions de Thierry Delpuech et Laurence Dumoulin (1997).

²⁰⁶ Dans le cas d'affaires relativement graves, ou engageant des majeurs, certains mineurs sont également placés par des juges d'instruction. Au cours de l'année 2009, sur les 57974 affaires pour lesquelles le parquet a décidé de poursuivre les mineurs, 1892 ont été renvoyés vers des juges d'instruction.

privilégiés des magistrats, les éducateurs de milieu ouvert occupent en cela une place centrale dans le maillage professionnel que constitue la justice des mineurs ; une centralité qui leur confère, au sein de la PJJ, une légitimité certaine. Comme le souligne Ludovic Jamet, tandis qu'il compare les ressources et les registres d'action dont disposent les éducateurs de milieu ouvert et les éducateurs de foyer, « l'éducateur MO [milieu ouvert] dispose [...] d'une place privilégiée : il est celui qui fait fonction d'expert éducatif, *i.e.* celui qui va fournir au magistrat, en argumentant une proposition éducative, les éléments nécessaires pour motiver sa décision » (Jamet 2010). Selon le contenu des mesures judiciaires qui encadrent les prises en charge, les mineurs peuvent résider à leur domicile habituel – le plus souvent chez leurs parents – ou être placés dans les services d'hébergement, ouverts ou fermés, du secteur public de la PJJ ou du secteur associatif habilité par le ministère de la Justice. Ils peuvent également, pour certains d'entre eux, être incarcérés. Dans les cas où les jeunes sont ainsi « placés » ou « incarcérés », les éducateurs de milieu ouvert jouent le rôle d'éducateurs dits « fil rouge », assurant – en même temps qu'ils l'incarnent – la continuité d'un suivi éducatif par-delà les murs du foyer ou de la prison. Sommer de donner sens à cette continuité, les éducateurs de milieu ouvert sont quotidiennement engagés dans des tentatives de mise en ordre réflexive de la trajectoire biographique des mineurs qui leur sont confiés. Il s'agit notamment pour eux, en collaboration avec les différents professionnels qui composent l'équipe de milieu ouvert, de construire et de stabiliser la « problématique » de chacun des jeunes qui leur sont confiés.

Abondamment utilisée par les éducateurs eux-mêmes, qui en font un élément central de leur pratique professionnelle, cette notion – indigène – de problématique renvoie aux divers éléments qui, dans la situation d'un mineur, leur permettent de rendre compte de la manifestation de ses comportements déviants, et notamment délictuels, dans le cadre des prises en charge pénales, ou d'en prévenir la survenue, dans le cadre des prises en charge civiles²⁰⁷. Dans cette institution traversée par une philosophie de l'assistance éducative, les éléments de l'environnement familial des mineurs sont les plus régulièrement utilisés par les éducateurs pour construire de telles problématiques. Selon les situations qui se présentent, les éducateurs peuvent également mobiliser des éléments relatifs au rapport que les mineurs entretiennent avec l'institution scolaire, avec leur groupe de pairs ou, en cas de prise en charge pénale, à l'acte de délinquance qu'ils ont commis. À l'aide de cette notion de « problématique », il revient aux éducateurs, comme le préconisait le psychologue Guy Sinoir, dès 1946, de chercher ce qui, « derrière le délit, se cache dans le délinquant » (Sinoir, 1946, 36). Les origines intellectuelles de cette notion sont donc à rechercher dans les réflexions menées, au tournant des années 1940 et 1950, à l'Éducation

²⁰⁷ Les origines historiques et intellectuelles de cette notion de problématique se trouvent dans les réflexions menées, dès les années 1940 et 1950, à l'Éducation surveillée, sur les nécessités de l'observation des mineurs délinquants. Ainsi notamment le psychologue Guy Sinoir, définissant l'observation comme une manière de chercher ce qui, « derrière le délit, se cache dans le délinquant » (Sinoir, 1946, 36).

surveillée, sur les nécessités d'une « observation » des mineurs délinquants, préalable à leur éducation. Nous retrouvons là le modèle d'une science pratique, fondée sur ces « savoirs d'action » – opposés aux « savoirs contemplatifs » – que Guy Sinoir (1946), et à sa suite Henri Michard (1962), souhaitaient voir placés au cœur de la formation des éducateurs. Cette notion de « problématique » ne fait donc pas que structurer l'activité des éducateurs en milieu ouvert. Elle est également au cœur de la genèse du projet politique de l'Éducation surveillée, et par ricochet au cœur de l'identité même de sa profession d'éducateur²⁰⁸.

Par l'analyse des pratiques professionnelles telles qu'elles se déploient dans un service de milieu ouvert de la PJJ, nous souhaitons pouvoir rendre compte de la construction quotidienne de telles problématiques, des dispositifs matériels sur lesquels elles s'inscrivent et par lesquels elles circulent, des diverses formes de jugements et de savoirs grâce auxquelles elles se tissent, et de l'évolution dont leur contenu est l'objet, dans un contexte de transformation des conditions d'exercice des éducateurs de la PJJ. Après avoir souligné le rôle que les éducateurs, dans la manière dont ils envisagent leur travail, accordent à cette notion de « problématique » (1), nous entrerons plus précisément dans le contenu de leur activité. Pour cela, nous utiliserons successivement trois points d'entrée méthodologiques, chacun nous donnant à voir une facette de cette activité. Dans un premier temps, nous entrerons par la description d'une *journée ordinaire* en milieu ouvert, pour approcher les tâches concrètes des éducateurs, telles qu'elles se donnent à voir au jour le jour. Nous montrerons comment, confrontés quotidiennement à une hétérogénéité de tâches et à une diversité de mesures judiciaires, les éducateurs cherchent à produire, dans la matérialité des « rapports » et des « dossiers », des trajectoires individuelles susceptibles de donner sens aux parcours biographiques des mineurs (2). Dans un second temps, nous entrerons par la description d'un *moment privilégié* dans l'activité du service : les réunions hebdomadaires dites « réunions cliniques », au sein desquelles sont discutés les « cas » de différents mineurs. Nous décrirons alors comment se construisent, dans cette instance collective, les raisonnements qui visent à rendre intelligibles les situations auxquelles sont confrontés les éducateurs (3). Dans un troisième temps, nous entrerons par la description de *l'évolution des mesures* confiées au service. Nous montrerons alors que la hausse manifeste du nombre de mesures pénales, et tout particulièrement de mesures de probation, à forte contrainte pénale, tend à attiser les controverses autour du thème de la responsabilisation des mineurs, le rapport que les mineurs

²⁰⁸ En cela, l'intérêt que présente cette question du milieu ouvert dépasse la seule étude de l'intervention des éducateurs *en* milieu ouvert. En effet, le « milieu ouvert », et cette notion de « problématique » auquel il est intimement lié, ne s'incarne pas seulement dans un dispositif organisationnel spécifique (le centre de milieu ouvert), mais constitue également une forme d'intervention à part entière, soit l'une des facettes du travail de tout éducateur de la PJJ, quelque soit le dispositif au sein duquel il évolue. Ainsi les éducateurs en foyer, de même que les éducateurs en prison, revendiquent « *faire du milieu ouvert* » quand ils travaillent la construction de la trajectoire individuelle des jeunes, en refusant de se cantonner à la gestion quotidienne du collectif des jeunes. Nous retrouverons cette question dans le courant de nos chapitres 5 et 6.

entretiennent avec leur infraction étant en voie de devenir un élément central dans la construction de leurs problématiques (4).

1/ « Tenir » des problématiques

Au travers des diverses mesures judiciaires confiées aux services de milieu ouvert par les juges des enfants, les éducateurs ont deux principales missions. D'une part une mission *d'accompagnement*, ou *d'action*, visant à suivre le parcours d'une diversité de jeunes. D'autre part une mission *d'investigation*, visant à analyser la situation des jeunes, afin d'établir un « diagnostic éducatif ». Si ces deux missions prennent appui sur un travail relationnel qui plonge les éducateurs dans une réflexion sur *le présent* des jeunes, la première est censée être tournée vers *l'avenir* de ces derniers et leurs perspectives de réinsertion sociale, quand la seconde est censée être tournée vers *leur passé* et les divers éléments qui les ont menés à être convoqués par un juge. Les mesures judiciaires attribuées au service se distinguent, en premier lieu, suivant cette opposition structurante entre « accompagnement » et « investigation ». Ainsi, tandis qu'une majorité de ces mesures s'apparente à des mesures d'accompagnement (qu'il s'agisse, formellement, de mesures éducatives, civiles et pénales, ou de sanctions pénales), quelques mesures reviennent à des mesures d'investigation – c'est notamment le cas des enquêtes sociales, impliquant uniquement une assistante sociale au titre de l'assistance éducative, et des mesures d'investigation et d'orientation éducative (rebaptisées, depuis le premier semestre 2012, mesures judiciaires d'investigation éducative), impliquant simultanément, au civil comme au pénal, un éducateur, une assistante sociale et une psychologue.

Le service de milieu ouvert de Lignac, au sein duquel nous avons réalisé, d'avril à juillet 2009, une série d'observations et d'entretiens semi-directifs, est composé, outre le directeur et la secrétaire du service, de huit éducateurs (dont six éducatrices) et d'un chef de service. Y interviennent également deux psychologues et une assistante sociale, qui ne sont directement mandatées à intervenir que pour les mesures d'investigation, principalement les mesures d'investigation et d'orientation éducative (IOE). Pour le reste des mesures, les psychologues et l'assistante sociale interviennent au cas par cas, le plus souvent à la demande de l'éducateur référent de la mesure. Ces « autres mesures » se répartissent en trois catégories :

- i. Les mesures éducatives au civil : Action éducative en milieu ouvert (AEMO) ; Protection jeunes majeurs (PJM).

- ii. Les mesures éducatives au pénal : liberté surveillée, préjudicielle (LSP) ou après jugement (LS) ; mesure de réparation ; « article 16 bis » de protection judiciaire.
- iii. Les mesures de probation, de contrôle et de peine : contrôle judiciaire (CJ), travaux d'intérêt général (TIG), sursis avec mise à l'épreuve (SME).

Entre avril 2006 et avril 2009, selon le logiciel GAME (gestion administrative des mesures éducatives), utilisé pour quantifier l'activité des services éducatifs du secteur public de la PJJ, 577 mineurs ont été suivis dans le service, pour un total de 1003 mesures judiciaires réparties comme telles :

Mesures d'investigation	106	Enquêtes sociales	4
		Mesures d'IOE	102
Mesures éducatives civiles	255	AEMO	218
		SJM	37
Mesures éducatives pénales	398	LSP	181
		LS	87
		Mesures de réparation	94
		Article 16 bis	36
Mesures de probation	244	CJ	170
		SME	57
		TIG	17

Ces données chiffrées ne tiennent cependant pas compte des importantes évolutions que connaît le service (à l'image de l'ensemble du secteur public de la PJJ) en termes d'ordonnancement : très importante baisse du nombre de mesures éducatives civiles, hausse du nombre de probation, etc. Nous reviendrons sur ces évolutions (et les analyserons) dans la suite de ce chapitre.

Comme nous l'avons souligné *infra*, la mesure d'investigation et d'orientation éducative – que nous appellerons dans la suite de ce chapitre *mesure d'investigation* – revêt une importance particulière pour les professionnels de la PJJ²⁰⁹. Attachés à la réputation de leurs services auprès des juridictions locales, les directeurs locaux se montrent singulièrement attentifs à la qualité de leur mise en œuvre et à celle des rapports qui en découlent. Pour les éducateurs, l'importance de cette mesure dépasse bien souvent ce problème de réputation. Nombreux d'entre eux estiment en effet que les compétences nécessaires à la mise en œuvre des mesures d'investigation se trouvent

²⁰⁹ Pour une réflexion sur la place des mesures d'investigation dans la justice des mineurs, nous renvoyons au chapitre 1 de notre thèse.

être au cœur de l'ensemble de leur activité de travail, mais également au cœur de leur professionnalité – de leur utilité comme de leur identité professionnelles. C'est notamment l'avis de Sylvain, éducateur au service de Lignac depuis 1996, qui s'inquiétait cependant que dans une période où primerait « l'urgence », cette facette de leur travail soit en partie reléguée par les nécessités « d'agir » :

« En fait de l'investigation on en fait partout, même quand on est dans de l'accompagnement. Enfin je veux dire dans une LS ou une LSP on n'est pas dans une IOE c'est sûr, on est dans l'action, c'est moins formalisé... y'a pas forcément tous ces échanges organisés avec Sofia ou Yolaine [les psychologues du service], mais on investigue quand même, on réfléchit à la situation, au passé du mineur, à ce qui l'a amené là, on débroussaille, et c'est là-dessus, c'est sur cette réflexion qu'on va pouvoir passer à l'action.

– *Donc c'est une sorte de préalable à toutes les mesures...*

– Oui voilà si on veut, parce que c'est aussi ce qu'on attend de nous, ce que les juges attendent, qu'on parte pas tête baissée mais qu'on réfléchisse, qu'on se pose. De toute façon on est là pour ça, pour moi on sert à ça. Alors peut-être qu'aujourd'hui on le fait moins, parce qu'on est dans l'urgence, mais c'est dommage

– *Tu penses que vous le faites moins ?*

– Bah c'est le risque, avec des mesures pénales de plus en plus fortes où faut agir, agir, agir, j'ai peur que parfois on prenne moins le temps » (Sylvain, éducateur titulaire, centre de milieu ouvert de Lignac, à la PJJ depuis 1996).

Quand ils sont confrontés à des mesures d'accompagnement, l'objectif des éducateurs, tel qu'ils le définissent eux-mêmes, est de mettre en sens les projets de réinsertion des jeunes suivis au regard d'une réflexion sur la situation de ces derniers, à même de définir et de stabiliser leur « problématique » spécifique. Il serait cependant naïf de souscrire sans réserve aux discours produits par les éducateurs sur leurs propres pratiques, considérant comme acquis que la construction d'un projet de réinsertion découle logiquement de la stabilisation d'une représentation de sa problématique. Le travail d'accompagnement dépend en effet, pour une large part, de l'offre institutionnelle qui structure le maillage partenarial des services éducatifs²¹⁰. Il n'est ainsi pas rare, quand une place se libère dans un dispositif de placement, que les éducateurs décident, après réflexion, de réorienter le projet d'un mineur. Ce dernier peut, en outre, refuser le projet éducatif, et infléchir sur sa situation. Outre un temps de réflexion, le travail d'accompagnement éducatif nécessite dès lors, de la part des éducateurs, la mise en place de

²¹⁰ Ainsi Ludovic Jamet, dans un travail sociologique inspiré par la sociologie des organisations d'Erhard Freidberg et Michel Crozier (1977), relatif aux négociations qui entourent les décisions de placement des mineurs délinquants, tente-t-il de montrer que dans une majorité des cas, les enjeux de pouvoir intra-organisationnels (entre les services de milieu ouvert et les services d'hébergement, notamment), prennent le pas sur « l'adéquation entre le projet pédagogique et la "problématique du mineur" ». Une telle inversion des priorités engendre alors, selon l'auteur, des effets de stigmatisation institutionnelle, « l'identité » spécifique des mineurs délinquants dépendant, pour une part, du type de dispositifs dans lesquels ils ont été précédemment placés (Jamet, 2010).

stratégies relationnelles avec leurs principaux partenaires institutionnels, ainsi qu'avec les mineurs pris en charge.

Bricolages institutionnels et tactiques relationnelles. L'exemple d'une difficile prise en charge

Dans le courant du mois d'octobre 2010, Steven, 15 ans et demi, est incarcéré à la Maison d'Arrêt de Blagnac pour la première fois, dans le cadre d'un mandat de dépôt de six mois. Placé depuis l'âge de deux ans dans deux familles d'accueil successives, dont il dit ne garder aucun souvenir²¹¹, il a ensuite vécu chez sa grand-mère, de dix à quatorze ans. Sa mère, considérant qu'on l'avait dépossédée de son enfant, ne voulait plus s'en occuper. Après un bref passage d'une semaine en foyer ouvert de la PJJ, d'où il se fait renvoyer en raison d'une bagarre avec une jeune du foyer, il part vivre chez son père, sa grand-mère ne souhaitant pas le récupérer. Quelques semaines plus tard, son père est incarcéré pour une ancienne affaire de tentative d'assassinat. Steven part alors vivre chez une tante, où cela se passe mal. Pendant cette période agitée, Steven raconte n'avoir « *pas arrêté les conneries* » (21 cambriolages lui sont reprochés). Quelques mois avant son incarcération, nous avons eu l'opportunité d'observer de près le suivi éducatif de Steven, au sein du service de Lignac. « *Il faut vraiment tout faire pour qu'il n'aille pas en taule, mais je crains le pire avec lui* », soulignait déjà Dominique, son éducatrice référente, qui craignait alors que le juge ne décide sa mise sous écrou. Steven était pris en charge au service de Lignac dans le cadre de nombreuses mesures : une mesure d'accompagnement éducatif, des mesures de contrôle probatoire et une mesure d'investigation, spécifiquement dédiée à réfléchir à sa « *problématique* » spécifique. Aidée en cela par la psychologue et l'assistante sociale, Dominique tentait alors, grâce à cette mesure d'investigation, de débroussailler la situation familiale complexe de Steven (« *ce dysfonctionnement familial qui lui fait tant de mal* », selon ses propres mots) et, dans le même temps, d'agir sur cette situation, en « *[tissant] le maximum de liens* » :

« On essayait d'analyser la situation, dans le cadre d'une ordonnance d'IOE, et puis on a beaucoup travaillé avec Monsieur B. et avec Madame F. [les parents de Steven]. On a essayé de renouer le lien avec les parents, de leur donner une place, de mettre la grand-mère qui disait moi j'en peux plus, de la mettre un peu de côté et de repositionner les parents. On allait les voir, Steven il était chez la grand-mère, et on les recevait beaucoup ici, Monsieur, Madame, un moment on a réussi à les mettre ensemble, tantôt avec le gamin, tantôt sans lui.

²¹¹ Nous avons en effet eu l'occasion de mener un entretien approfondi avec Steven, dans le cadre de nos observations consacrées aux pratiques professionnelles qui structurent le quotidien des prisons pour mineurs. Nous y reviendrons dans notre chapitre 6.

Donc analyser tout en essayant de tisser le maximum de liens » (Dominique, éducatrice titulaire, centre de milieu ouvert de Lignac, à la PJJ depuis 1996)

Finalement, en accord avec le magistrat et en concertation avec l'équipe, Dominique avait décidé d'un « *séjour de rupture* », par un placement en centre éducatif renforcé (CER) : « *la situation familiale était sur le point d'exploser, et puis y'avait aussi besoin de le mettre un temps à l'écart, faut pas se leurrer, donc le mieux c'était quand même d'envisager un placement, une rupture quoi* ». Eloigné du milieu de vie de Steven, ce centre était perçu, par Dominique, comme particulièrement adapté aux mineurs les plus difficiles : « *L'idée c'était de l'éloigner, de marquer une rupture, tout en essayant de l'insérer dans un projet de CER intéressant. Donc y'avait ce CER avec lequel j'aime bien travailler, donc bon... Voilà, essayer de... et puis c'était aussi trouver une solution, voilà trouver une solution pour qu'il se mette pas en danger qu'il mette pas les autres en danger* ». Face au comportement du mineur lors du premier entretien de pré-admission, durant lequel Steven insulta le directeur, ce dernier refusa finalement la demande de placement.

Tandis que le jeune partait vivre chez sa tante, les discussions se sont succédé, au service éducatif, pour décider des suites à donner à ce difficile accompagnement. Un jour, sa tante ayant décidé de le renvoyer de chez elle, Dominique profite de la venue de Steven au service éducatif, dans le cadre de la signature de son contrôle judiciaire, pour chercher un accueil d'urgence dans un service d'hébergement de la PJJ. Pendant une absence momentanée de Dominique, Steven se sauve par la fenêtre. Pour la psychologue du service, Steven a besoin « *de contention* », seul moyen de réussir à réimposer la légitimité d'un cadre éducatif. Dominique, quant à elle, tente de maintenir « *un semblant de lien* » : « *c'est compliqué, Steven ne voulait pas entendre parler de placement. Donc dire "c'est la contention qu'il faut", ok, c'est de la théorie et on était d'accord sur les grandes lignes de sa problématique. Mais une fois qu'on a dit ça on fait comment ?* ». Le juge des enfants chargé du suivi de Steven, de son côté, soutenait Dominique dans ce projet d'accompagnement, tout en insistant sur l'urgence d'un placement, au risque de se voir contraint de prononcer l'incarcération du mineur. Mais le juge était également, aux yeux de Dominique, un élément central dans la stratégie éducative. Ainsi l'éducatrice souhaitait-elle s'en remettre à l'autorité de la fonction judiciaire pour que le juge impose au jeune un placement en Centre éducatif fermé (CEF). L'objectif était d'éviter tout conflit ouvert avec le jeune, « *ce qui n'aurait fait qu'empirer une situation déjà bien délicate* » : « *Donc bon quand Sofia [la psychologue du service] disait "oui il faut lui poser des limites", certes, on en était convaincu, mais on disait que c'était qu'à partir du tribunal qu'on pourrait y arriver* ». Placé une première fois au CEF, Steven fugue cependant rapidement, avant de se faire rattraper par les forces de police. Quelques

mois plus tard, après un second passage au CEF, durant lequel Steven se bat avec plusieurs de ses co-résidents, Steven est incarcéré.

Si toutes les situations ne sont pas si complexes que celles de Steven, cet exemple a pour mérite de faire ressortir la simultanéité des tâches mises en œuvre par les éducateurs dans leurs procédures d'accompagnement. De la réflexion sur la situation de Steven aux rapports délicats entretenus avec lui, en passant par les relations nouées avec les dispositifs partenaires, les controverses avec les collègues (ici la psychologue), et les échanges réguliers entretenus avec le magistrat du mineur, Dominique estimait tenir entre ces mains une partie de l'avenir de ce mineur, persuadée qu'il y avait « *des choses à faire pour avancer avec lui* ». Ainsi le plus important, pour l'éducatrice, consistait à « *tenir* » et à maintenir la cohérence de son projet d'accompagnement : « *La chose difficile dans ces cas-là, c'est de trouver les temps pour sortir la tête de l'eau, réfléchir, construire. C'est clairement pas facile mais c'est ce qu'on doit tenir, pas partir dans tous les sens* ».

Dans les interstices d'un travail durant lequel les éducateurs se plaignent régulièrement d'avoir « *la tête dans le guidon* », tout élément de l'accompagnement doit ainsi pouvoir trouver un sens, future *a posteriori*, dans une « problématique » que les éducateurs s'attachent quotidiennement à construire et à stabiliser, parfois aussi à discuter et à remanier. Tout en permettant aux éducateurs de rendre intelligible les parcours souvent chaotiques des mineurs, « *tenir* » une telle problématique – pour reprendre ce verbe utilisé par Dominique – permet de rendre intelligible leur propre travail. Un travail qui, observé au jour le jour, se donne à voir comme un travail dispersé, assemblage de tâches hétérogènes dont le sens ne va pas toujours de soi.

2/ Travail dispersé et recherche de continuités

Il est 9h au centre de milieu ouvert de Lignac. La journée de travail des éducateurs commence. Nous nous trouvons alors dans la « salle de permanence », au rez-de-chaussée de cette maison de deux étages que seule la plaque « ministère de la Justice », collée à proximité de la sonnette d'entrée, permet de distinguer des pavillons environnants. Cette salle aux passages permanents constitue le lieu où converge la majeure partie des mouvements quotidiens des professionnels du service. C'est également là que se concentre la majorité des discussions. C'est donc là que se situe le poste privilégié de l'observateur qui souhaite manquer le moins d'informations, quand il ne suit pas l'activité d'un éducateur en particulier. Le premier étage de la maison est composé de

plusieurs bureaux, soit individuels (pour les psychologues et l'assistante sociale), soit en binôme (pour les éducateurs). Au deuxième étage se trouvent le bureau du directeur, ainsi qu'une deuxième salle de réunion, assez peu fréquentée, au sein de laquelle les éducateurs s'isolent parfois pour rédiger des rapports, profitant des ordinateurs qui y sont installés. Cet étage comporte également une cuisine, où certains membres de l'équipe se réunissent le midi, pour des discussions qui portent le plus souvent sur des situations de travail. Nous commencerons par décrire le contenu d'une matinée ordinaire du service de Lignac, observée depuis sa salle de permanence (2.1.), avant de caractériser le phénomène de « dispersion » qui se trouve au cœur du travail des éducateurs de milieu ouvert (2.2.). Nous interrogerons alors la manière dont, au travers l'usage de différents dispositifs d'écriture, de dossiers ou autres rapports écrits, les éducateurs cherchent à produire de la continuité dans leur travail, tout en stabilisant les « problématiques » des mineurs pris en charge (2.3.).

2.1. Une matinée ordinaire depuis la salle de permanence

Dès son arrivée dans la salle de permanence, Dominique, l'une des éducatrices du service, se dirige vers la grande armoire de la salle, où sont classés les dossiers socio-éducatifs de l'ensemble des jeunes concernés par une mesure. Elle se met alors à fouiller dans un dossier, pour en sortir un bulletin scolaire, rangé dans un sous-dossier « suivi ». Après nous avoir brièvement présenté la situation qui la préoccupera ce matin, elle se concentre sur la lecture, griffonnant quelques notes sur une feuille volante. La psychologue arrive, ainsi qu'une autre éducatrice. Dominique arrête sa lecture, et évoque avec cette dernière un jugement au tribunal, qui concerne un autre jeune. Dans le même temps, la psychologue échange, avec l'assistante sociale du service, sur le délicat déroulement d'une mesure d'investigation. Certains éducateurs passent le plus clair de leur temps dans cette salle de permanence, désertant quasiment le bureau dont ils disposent à l'étage. C'est l'endroit où ils peuvent « capter » les informations les plus importantes, ainsi que se nourrir de la « mémoire » du centre et éviter ce qu'une éducatrice présente comme le « *risque* » de l'isolement de l'éducateur de milieu ouvert qui travaille ses mesures « *en autonomie* » :

« Quand je suis arrivée il y a 7 mois, je passais le plus clair de mon temps dans la salle de permanence, sûrement parce que j'avais besoin de ça pour me plonger dans le travail, pour me nourrir de la mémoire de mes collègues, pour m'assurer que j'ai bien toutes les infos. Vu qu'il y a toujours un éducateur en bas parce que la permanence ici, c'est pas la secrétaire mais un éducateur qui la fait, qui répond au téléphone et qui fait l'accueil, donc du coup tous les dossiers sont en bas et puis tous les coups de fil transitent par en bas. Donc c'est vrai que c'est un peu le nerf de la guerre, si y'a un déferrement bah si t'es en bas t'es au courant, donc t'es un peu au courant de tout

ce qui se passe, des mesures des collègues, et c'est très facilitant. Parce que le milieu ouvert on a chacun 25 jeunes, ça fait presque 200 jeunes, donc c'est beaucoup, et quand t'arrives sur un service t'as pas le passif des jeunes, y'a des jeunes qui sont très connus sur un service parce qu'ils sont suivis depuis trois, quatre, cinq, dix ans même parfois, et donc t'as pas tout ça, t'as pas cette mémoire. Donc le fait d'être en bas, tu te nourris de ça et tu rentres plus vite dans la vie du service. Donc je l'ai fait au début, et puis j'ai continué, c'est resté une habitude, je bosse beaucoup en bas quand je suis pas sur l'extérieur. Et puis ça permet aussi d'éviter de s'isoler, parce que c'est le risque aussi, c'est assez facile de s'isoler en milieu ouvert. Tu fais tes mesures en autonomie, et voilà. » (Lucie, éducatrice titulaire, centre de milieu ouvert de Lignac, à la PJJ depuis 2005)

Après les entretiens individuels qu'ils mènent fréquemment avec leurs jeunes, dans leur bureau ou le « bureau d'audience » du rez-de-chaussée, les éducateurs ont ainsi l'habitude de revenir vers la salle de permanence, pour échanger leurs premières impressions ou exposer les problèmes que leur pose la situation avec les professionnels présents... parfois aussi avec le sociologue présent.

A 10h35, six professionnels se trouvent dans la salle de permanence : la psychologue, l'assistante sociale et quatre éducatrices. Les discussions fusent. Tandis que la psychologue et l'assistante sociale, les yeux rivés sur un dossier, continuent à débroussailler les éléments d'une mesure d'investigation, chacune griffonnant quelques phrases sur une feuille vierge, Audrey, une éducatrice, est plongée dans son agenda. Elle rature, elle raye, elle surligne. Puis elle annonce, à haute voix, qu'elle doit se rendre le lendemain à la prison d'une ville voisine, « *pour un gamin que je suis depuis un petit temps en contrôle judiciaire* ». Elle s'assure que la voiture du service sera bien disponible. Quelques minutes après, Sylvain, un éducateur, arrive en trombe dans la salle, à la recherche du GPS du service pour se rendre au sein d'un établissement pénitentiaire pour mineurs (EPM), dans le cadre de la levée d'écrou du jeune d'une autre éducatrice, qui était indisponible ce jour. Il s'énerve de ne pas mettre la main sur le GPS : « *Merde, déjà je m'occupe du gosse de Lucie, je voulais le GPS* ». Audrey, de son côté, poursuit la revue de son agenda, en nous expliquant ses démarches : « *tu vois, là faut que je convoque Rafik, faut que je convoque Cindy. Voilà, tu voulais savoir ce que fait l'éducateur en milieu ouvert, bah c'est ça, il gère son temps, il organise ses journées. En fait on organise tout le temps et on réfléchit dès qu'on peut [rire]* ». A 10h50, le directeur du service descend de son bureau : « *y'a du monde ici* », s'exclame-t-il en souriant. Il vérifie alors la bonne tenue des quelques démarches essentielles « *à ne pas rater* », en particulier la levée d'écrou dont s'occupe Sylvain. Une autre éducatrice, Chrystelle, et l'assistante sociale, se mettent à évoquer l'organisation d'une prochaine mesure d'investigation. Elles évoquent alors la planification des prochains rendez-vous, en se demandant quelles stratégies elles vont pouvoir aborder : « *va falloir être incisives je crois, pour pas que Mr X. [le père d'un jeune] nous mène en bateau* », explique Chrystelle. Pendant ce temps, Dominique est au téléphone avec un jeune qui ne s'est pas rendu à un rendez-vous la veille. Sa capacité à téléphoner dans le brouhaha de la salle de permanence force l'admiration de ses collègues : « *je sais pas comment elle fait pour se concentrer ici* », souligne Catherine, éducatrice.

Certains éducateurs sont au contraire connus pour passer plus de temps que les autres dans leur bureau, afin de mettre en œuvre leurs démarches, se concentrer sur leurs dossiers, passer les coups de téléphone nécessaires à leurs différents suivis. Vers 11h15, la salle s'est vidée. Le directeur, la psychologue et l'assistante sociale sont partis dans leurs bureaux respectifs. Sylvain est en route pour l'EPM. Charlotte, l'une des éducatrices présentes, est dans le « bureau d'audience », avec un jeune et ses parents, quand Catherine est partie « *passer quelques coups de fil* » dans son bureau. Seules restent autour de la grande table de la salle de permanence Dominique, qui me raconte, dans le détail, les difficultés qu'elle rencontre dans le suivi d'une situation particulièrement complexe²¹², et Lucie, ce jour « de permanence », qui feuillète quelques dossiers, répond au téléphone et intervient, ci et là, dans le récit que me propose Dominique. Une demi-heure plus tard, Dominique me remercie, estimant que notre discussion lui a permis de prendre du recul et « *de mettre pas mal de choses à plat* ». Peu avant le repas, un jeune entre dans le service, et depuis le hall d'entrée, passe la tête dans la salle de permanence. Céline, de permanence, l'accueille alors :

« *Céline, éducatrice.* Oui bonjour, c'est pour quoi ?

– *Kévin, jeune pris en charge.* Elle est pas là Madame R. [Laurence] ?

– *Céline.* Elle est en rendez-vous là –

– *Kévin.* Ouais bah voilà mais faut que je signe là [son contrôle judiciaire]

– *Céline.* Déjà la dernière fois c'est moi qui t'ai fait signer [elle prend son dossier et le pose sur la table]. Bonjour déjà, non ? [elle lui tend la main, il lui sert la main : « Oui, bonjour, pardon »] Alors... oui ça fait longtemps que t'as pas signé là... mais moi je peux rien faire, c'est pas moi ton éduc, je te l'ai dit la dernière fois c'était exceptionnel. C'est pas sérieux hein.

– *Kévin.* Ouais je sais, mais vous pouvez pas l'appeler vite fait là ?

– *Céline.* Non elle est en rendez-vous. De toute façon t'es pas loin, donc tu peux repasser d'ici une heure.

– *Kévin.* Ouais pas de souci. A tout à l'heure ».

(Journal de terrain, centre de milieu ouvert de Lignac)

L'après-midi reprenait sur le même faux rythme, où à quelques moments d'agitation, durant lesquels de nombreux professionnels du centre se trouvent au même endroit, au même moment, à évoquer les problèmes qui traversent les situations de « leurs » jeunes et à se lancer dans des tentatives de montée en généralité, succèdent de longs et fréquents moments de calme, durant lesquels chaque éducateur est en face de ses propres tâches et de ses propres situations, disséminées dans les différents espaces du service, parfois aussi à l'extérieur.

²¹² Il s'agit de la situation de Steven, dont nous avons détaillé la prise en charge *supra*.

2.2. *La dispersion au cœur du travail éducatif*

Appréhendé comme un tout, et observé depuis un lieu fixe, le travail des éducateurs de milieu ouvert est donc caractérisé par une hétérogénéité de tâches, au milieu desquelles les éducateurs vont et viennent d'une activité solitaire face à leurs situations, à des moments d'élaboration collective. Souvent « dérangés » par leurs collègues, ils y voient néanmoins une ressource dans la réalisation de leur travail, au point que nombreux sont ceux qui préfèrent travailler en des lieux où ils pourront facilement, justement, être ainsi dérangés : c'est le cas de ces éducateurs qui, délaissant leur bureau individuel, décident de passer la majeure partie de leur temps de travail dans la salle de permanence. Le travail des éducateurs en milieu ouvert est donc caractérisé par une importante « dispersion » (Datchary, 2004), à la fois temporelle et géographique, mais également pratique, car ils doivent, en permanence, naviguer d'un dossier à un autre. Outre les divers moments où l'activité professionnelle se trouve « parasitée » (*Ibid.*, 180) par des éléments et des événements extra-professionnels, comme une discussion personnelle ou un échange de plaisanterie, la dispersion peut également être induite par les caractéristiques de l'activité de travail elle-même, quand se multiplient les « points d'entrée » dans l'activité²¹³ : une sonnerie de téléphone et l'annonce d'un déferrement, la question d'un juge qui a besoin de précisions sur une situation, tout comportement d'un jeune pris en charge qui alerte l'éducateur, la demande d'un collègue à propos d'une situation ou d'une autre : tous ces moments, particulièrement fréquents au quotidien, imposent à l'éducateur de passer d'une situation à l'autre. Il change alors de dossier, et se trouve plongé dans une nouvelle histoire.

Chaque éducateur – du moins la majorité d'entre eux, qui travaille à temps plein – a la charge de 25 dossiers. Chaque dossier concerne un mineur, et non une mesure, étant entendu que chaque mineur peut être pris en charge dans le service au titre de plusieurs mesures²¹⁴. Cette caractéristique de l'activité des éducateurs, qui rend importante la part de leur travail qu'ils effectuent « en parallèle »²¹⁵, leur demande de porter une attention particulière à l'organisation de leur temps. Comme le soulignait une éducatrice, agenda en main, ils doivent planifier toutes sortes de rendez-vous, tout en se dégageant de nombreuses plages vides, nécessaires pour répondre aux sollicitations imprévues et s'engager dans leurs activités d'écriture. Quand les

²¹³ Caroline Datchary emprunte ce terme de « point d'entrée » (*entry point*) à David Kirsh (2001) pour désigner « tous ces signaux [qui] sont autant d'invitations à suspendre l'activité en cours pour s'engager dans une nouvelle » (Datchary, 2004, 182).

²¹⁴ Ainsi, dans le courant de l'année 2008, 289 mineurs furent pris en charge, pour un total de 512 mesures ; au 31 décembre 2008, 73% des mineurs ne faisaient l'objet que d'une mesure, 16% faisaient l'objet de deux mesures, et 11% faisaient l'objet de trois mesures ou plus.

²¹⁵ Nous reprenons cette expression à Frédérique Chave, analysant le travail des médecins dans un service d'urgence pédiatrique, dans le cadre d'une journée d'étude consacrée aux cahiers professionnels et aux écrits du travail (Chave, 2011).

situations sont « froides », qu'autrement dit les « problématiques » sont « tenues », les priorités sont essentiellement fixées par l'agenda judiciaire, et le temps des mesures attribuées : remettre un rapport au magistrat à telle date, fixer tel et tel rendez-vous. Régulièrement, cependant, se manifestent des turbulences ponctuelles à même de faire « chauffer » les situations²¹⁶. Ces turbulences (le déferrement d'un jeune au tribunal, son renvoi d'un foyer éducatif, son refus de participer à telle ou telle instance de formation) nécessitent de l'éducateur qu'il revoie, à court terme, l'organisation de son temps de travail. Interprétées comme des situations de « décrochage », ces turbulences peuvent, ou non, induire pour l'éducateur une réallocation des priorités. En fonction de la lecture de ces turbulences, en concertation avec l'équipe de travail et avec l'aval du magistrat, une situation peut alors devenir prioritaire, les éducateurs ayant souvent un « cas » qui les préoccupe et les occupe plus que les autres. Cette réallocation des priorités n'est cependant jamais anodine, et peut avoir la conséquence de « dégrader » l'accompagnement d'autres jeunes. Les éducateurs débattent ainsi de « l'urgence » ou de la « gravité » de ces turbulences, certains d'entre eux se voyant parfois reprocher leur attachement affectif à l'égard de certains jeunes qu'ils « surprotégeraient ». Enjeu de discussion et de négociation avec les différents acteurs qui gravitent autour des prises en charge, se manifeste, à travers cette gestion du temps et des priorités, la relative hétérogénéité des manières de faire quotidiennes des différents éducateurs.

Des manières de faire hétérogènes. L'exemple de Catherine et Sylvain, éducateurs au service de Lignac.

Catherine est éducatrice depuis deux ans dans le service de Lignac. Après un cursus en faculté de droit, qui l'a menée à une licence, et un début de préparation aux concours de la magistrature (voie qu'elle a vite abandonnée), elle apprend, « *un peu par hasard* », l'existence de la PJJ, et l'organisation d'un concours pouvant la mener « *assez facilement* » au statut de fonctionnaire. Elle passe le concours au milieu des années 1990, et se retrouve projetée en foyer au cours de l'année 1998. Elle fait peu de cas, au contraire de nombreux de ses collègues, des discours sur la conviction professionnelle, bien qu'elle explique avoir « *toujours été assez sensible aux gens en difficulté* ». Après plusieurs années passées en foyer, où elle apprend « *le contact quotidien avec les gamins* », elle se retrouve en milieu ouvert, où elle découvre « *le même boulot mais avec un inversement des priorités. Autant en foyer t'as des démarches à faire, mais tu es plongé dans la construction des relations avec les gamins, autant en milieu ouvert, c'est tout l'inverse. T'es plongé* »

²¹⁶ Nous reprenons cette métaphore du « froid » et du « chaud » à des analyses que nous avons menées à propos des fréquentes « turbulences » qui se manifestent dans la prise en charge hospitalière d'enfants atteints de tumeurs solides (Sallée, 2006).

dans les démarches, et tu cherches le temps pour construire des relations». En essayant – difficilement – de distinguer son travail quotidien en foyer et en milieu ouvert, elle met en avant les éléments qui, au milieu des démarches quotidiennes, constituent le cœur de la pratique éducative, à savoir l'élaboration d'une réflexion sur les situations dont elle a la charge, et la construction de relations de proximité avec les jeunes :

« Ce que j'aime en milieu ouvert, c'est que t'as plein de moments où tu peux penser à la situation sans être gêné par le contact quotidien. Au foyer les seuls moments où tu peux te poser, prendre du recul, c'est les réunions. Et encore, c'est dans le foyer, si t'as un gamin qui tape à la porte, bah voilà. T'as rarement de moments tranquilles. Après c'est pareil, en foyer tu dois faire plein de démarches de milieu ouvert, genre appeler le collègue, la mission locale, les accompagner sur l'extérieur, donc t'as une grosse partie du travail en plus du quotidien²¹⁷. T'as toute une partie du travail qui est administra... Enfin non, pas administrative, éducative, mais éducative pas en contact quoi, comme on fait ici dans le bureau, des coups de fil, écrire des rapports, ça c'est essentiel. Tu le fais aussi en foyer, et c'est essentiel aussi, mais t'as moins le temps, et t'en fais moins quand même. Donc si je fais une séparation y'a contact et pas contact. Et au foyer tu fais un peu les deux, ici un peu moins. Ici tu réfléchis plus, tu élabores les problématiques, en foyer aussi mais sûrement moins, parce que t'as moins le temps. » (Catherine, éducatrice titulaire, centre de milieu ouvert de Lignac, à la PJJ depuis 1998).

Nous sommes un lundi. Catherine commence sa journée dans son bureau, à feuilleter quelques dossiers ; puis, son agenda en main, elle passe plusieurs coups de téléphone : au collègue de Fouad, l'un de « ses » jeunes, pour fixer un rendez-vous avec la conseillère principale d'éducation, suite à divers débordements de la part de Fouad ; puis au père d'un autre jeune, afin de lui rappeler un futur rendez-vous au service. En vain. Ce dernier ne répond pas. Elle note sur un post-it qu'elle doit impérativement le rappeler. En allant chercher un dossier dans la salle de permanence, elle s'engage, sans que cela ait été prévu, dans une longue discussion, avec la psychologue, sur la situation d'un autre jeune. Elle se promet alors d'appeler un foyer du conseil général pour tenter de trouver à ce dernier une solution de placement. Elle le note sur un nouveau post-it. Après le repas de midi, elle se met à l'écriture d'un rapport de fin de mesure, à propos d'un jeune suivi dans le cadre d'une mesure de « liberté surveillée ». En fait, elle attend un jeune pour un rendez-vous, suivi dans le cadre d'un « contrôle judiciaire ». Mais ce dernier ne vient pas : « *il n'accroche pas, j'y arrive pas avec lui* ». Elle nous explique alors que la difficulté première à

²¹⁷ Comme nous le constatons ici, pour les éducateurs, le travail de milieu ouvert ne s'incarne pas seulement dans un dispositif organisationnel spécifique (le service de milieu ouvert), mais constitue également une forme d'intervention, soit l'une des facettes du travail de tout éducateur, quel que soit son lieu d'exercice. Ainsi, comme nous le verrons *infra*, les éducateurs en foyer, de même que les éducateurs en prison, revendiquent « faire du milieu ouvert » quand ils travaillent la construction de la trajectoire individuelle des jeunes, en refusant de se cantonner à la gestion quotidienne du collectif des jeunes.

laquelle elle se trouve confrontée est de pouvoir jongler entre l'ensemble des démarches formelles qu'elle doit quotidiennement mener à bien, et la construction de relations de proximité avec les jeunes pris en charge :

« J'ai l'impression d'avoir le temps de rien [...] Pour un jeune tu vas passer je ne sais combien de coups de fil, et puis en plus t'appelles, souvent la personne répond pas, donc faut que tu notes qu'il faut que tu le refasses. En fait moi je passe énormément de temps à noter tout ce que j'ai à faire pour pas oublier [...] Et donc c'est vrai que la principale difficulté c'est ça quoi, c'est le contact avec les jeunes. Tu te le réserves quand ? Et comment ? » (Catherine, éducatrice titulaire, milieu ouvert, à la PJJ depuis 1998).

Ainsi, Catherine nous explique ne réaliser que peu de démarches éducatives à l'extérieur du service, si ce n'est à l'occasion de quelques « visites à domicile ». De fait, Catherine est l'éducatrice du service qui passe le plus clair de son temps dans son bureau, qu'elle a ainsi aménagé de manière à le « rendre vivant » quand il s'agit de recevoir des jeunes en entretien : « *C'est pour moi le seul moyen de me concentrer sur mes suivis. Pour moi voilà, et c'est pas péjoratif, c'est un travail qui est pas mal un travail de bureau, et d'échanges avec les collègues* ».

Cette manière de fonctionner tranche radicalement avec celle de Sylvain. Entré à la PJJ deux années avant Catherine (en 1996), il est éducateur au sein du même service depuis 13 ans – du moins au moment où nous nous trouvions sur le terrain, en 2009. Portant un discours plus militant sur sa fonction d'éducateur, il se présente, avec un fond de fierté, comme « *un éducateur qui fonctionne assez différemment des autres dans le service. Je vais beaucoup plus sur l'extérieur* » :

« Pour moi il est préférable d'aller dans les familles, aller voir le contexte familial de l'intérieur après un premier entretien ici au centre. Parce que c'est dans leur milieu de vie qu'on voit quand même vraiment ce qui se passe. Et aussi par rapport aux gamins qui sont placés, parce qu'on en a pas mal, donc je vais aussi souvent dans les structures pour faire des synthèses, des réunions, aussi pour voir comment ça se passe, me renseigner, surtout quand ça va mal. Donc moi je pars de cette optique en sachant que la plupart des collègues reçoivent très régulièrement ici, et moi moins. Hein je pense que c'est dans le milieu naturel²¹⁸ qu'on voit très rapidement ce qui peut se passer, les relations des parents avec le jeune, avec ses frères et sœurs s'il y en a » (Sylvain, éducateur titulaire, centre de milieu ouvert de Lignac, à la PJJ depuis 1996).

Durant notre période d'observation, Sylvain faisait à la fois preuve de son décalage et de son expérience dans la gestion d'une situation particulièrement délicate, avec

²¹⁸ Pour un regard sur cette notion de « milieu naturel », forgée dans l'histoire de la profession d'éducateur de l'Education surveillée, nous renvoyons à notre chapitre 3.

une jeune fille dite « en errance », prise en charge dans le cadre de différentes mesures, civiles et pénales. Allant la rencontrer deux à trois fois par semaine à l'extérieur, pour aller manger avec elle ou simplement lui parler et l'accompagner dans ses activités quotidiennes, il forçait l'admiration de certains de ses collègues qui lui reconnaissaient une remarquable implication, tout en en rendant d'autres plus sceptiques, considérant qu'il allait sûrement trop loin. De fait, hormis les jours de réunions institutionnelles, durant lesquels la présence de tous les éducateurs était requise, Sylvain s'autorisait de nombreuses sorties du service, passant même parfois une majeure partie de ses journées à l'extérieur. Il reconnaissait lui-même les problèmes que pouvait occasionner une telle posture, en termes de collectif de travail, mais ne se gênait pas pour critiquer symétriquement les manières de fonctionner de ses collègues :

« – Et sinon, le collectif de travail, c'est un appui... »

– Bon bah ça c'est ça qui pose un peu problème avec moi. Ça faut le reconnaître, enfin bon, je le reconnais [silence] Bah oui parce que comme je suis beaucoup plus à l'extérieur, le travail d'équipe il est là, mais il est beaucoup moins fort que pour beaucoup d'éducateurs qui se voient systématiquement toute la journée ici. Ça me semble logique. [...] Mais pour moi les collègues ils en font trop, ils sont tout le temps dans les discussions informelles, là [désignant, de la main, la salle de permanence]. Moi je suis plus pour privilégier quelques temps formels, hein les réunions, qui sont hyper-importantes pour moi, pour se retrouver, pour échanger, ça fait beaucoup de bien, pour pas garder pour toi. Mais en dehors de ça, ils se coupent trop de l'extérieur pour moi, ils se coupent trop des gamins » (Sylvain, éducateur titulaire, centre de milieu ouvert de Lignac, à la PJJ depuis 1996).

Si, comme il l'expliquait lui-même, ses manières de travailler « *ne plaisent pas toujours à Monsieur Z.* [le directeur du service] », ce dernier, lui-même ancien éducateur, entré à l'Éducation surveillée en 1972, percevait cette particularité de Sylvain comme la survivance d'anciennes manières de faire, qu'il interprétait de manière ambivalente. D'un côté, elle le renvoyait à « *l'âge d'or* », souvent mythifié, d'une profession convaincue et autonome ; un âge d'or qui se trouverait aujourd'hui dilué dans des pratiques éducatives devenues trop formelles, réalisées par de jeunes éducateurs qui choisiraient la voie éducative davantage par nécessité économique que par conviction professionnelle et militante. De l'autre, il mettait en avant les défauts d'une telle posture, parfois trop solitaire quand le travail de milieu ouvert nécessite des efforts en termes partenariaux.

Les conclusions écrites de l'évaluation annuelle de Sylvain, acquérant pour 2008 la note « C », mettent en avant cette ambivalence²¹⁹. De nombreuses qualités sont ainsi reconnues à cet éducateur dont le directeur souligne « l'expérience professionnelle déjà ancienne d'éducateur en milieu ouvert ». Sont notamment appréciées les qualités de réflexion de Sylvain, qui « évite tout solution “plaquée” », tout en s'engageant « fortement » dans les situations qui lui sont confiées. Ainsi est-il souligné « que les jeunes qu'il prend en charge bénéficient d'une qualité d'attention rare ». Deux points négatifs viennent cependant contrebalancer cette évaluation positive. En premier lieu, le directeur regrette que les rapports éducatifs envoyés par Sylvain aux magistrats ne soient « pas assez développés ». En second lieu, le rapport d'évaluation souligne la piètre tenue des dossiers de Sylvain. Ces deux reproches ont cela en commun qu'ils concernent la part écrite de l'activité des éducateurs, chargés de « traduire »²²⁰ chacune des situations dont ils ont la charge en une série de documents qui en constitueront la trame objectivée. Sylvain lui-même, estimant qu'il lui restait des efforts à fournir pour combler ces défauts, en reconnaissait l'importance : « *c'est aussi ça qui fait qu'on est éducateur, faut aussi savoir bien cerner le jeune, et ça, ça ne se fait qu'en coordination, tu le fais jamais tout seul. Donc c'est vrai que y'a un travail à faire autour de tous ces documents qui vont permettre cette coordination* ». En mettant en avant l'impératif de « coordination » attaché à ces écrits, Sylvain mettait en avant la nécessité, pour les éducateurs, non seulement de réussir à circonscrire la situation des jeunes, pour en dégager la « problématique », mais également de pouvoir la faire circuler et la mettre en mémoire.

2.3. Produire des continuités, stabiliser des problématiques

Symbole de la continuité des situations éducatives, par-delà la dispersion du travail quotidien, les dossiers occupent une place centrale dans le quotidien du service de Lignac. La complexité d'une situation est ainsi souvent évaluée, par les éducateurs, à l'aune de la forme de son dossier. Soigneusement rangés dans la salle de permanence du service éducatif, les dossiers permettent de faire de l'assemblage d'éléments hétérogènes – notes manuscrites diverses, rapports éducatifs,

²¹⁹ Chaque année, les éducateurs sont effet soumis à un entretien d'évaluation, se voyant attribuer par leur directeur une note allant de « A » à « E ».

²²⁰ Cette activité de « traduction » désigne l'ensemble des procédures de sélection et des négociations (Bruno Latour ajoute « des intrigues, des actes de persuasion, des calculs, des violences ») « grâce à quoi un acteur ou une force se permet ou se fait attribuer l'autorité de parler ou d'agir au nom d'un autre acteur » (Latour, 2006, 11).

ordonnances judiciaires, etc. – un « tout » relativement stabilisé²²¹. Le simple fait de tenir un dossier volumineux, dont les éléments constitutifs ne sont pas loin de déborder de la chemise cartonnée, fragilement tenue par un (ou plusieurs) élastique(s), permet aux éducateurs de signifier la complexité d'une situation dont la « cohérence » ne cesse de leur échapper. Au contraire, les dossiers bien tenus – d'autant plus quand ils sont maigres – renvoient à des situations plus aisées : la propreté de la chemise cartonnée d'un dossier faisait d'ailleurs dire à une éducatrice, qui levait le dossier d'une main, signifiant par là sa légèreté, que « *c'est pas encore une situation très complexe* ».

En plus d'être un symbole de la continuité des situations éducatives, le dossier est également un opérateur de cette continuité, mise en mémoire des différentes situations. Ainsi, il arrive fréquemment qu'un éducateur ait à répondre à la question d'un interlocuteur sur une situation, en l'absence de son éducateur référent. L'éducateur doit alors sortir le dossier du jeune, et y rechercher les informations pertinentes. Si, dans l'urgence d'un coup de téléphone, l'éducateur en ligne doit passer trop de temps à répondre à la question, faute d'organisation interne du dossier, c'est la qualité même de la prise en charge qui est mise en question. En outre, quand il est question d'évoquer une situation, que ce soit lors de ces nombreuses discussions à la volée, au détour de leurs journées de travail, ou lors des temps de réunions, formellement destinés à mettre en discussion les différentes prises en charge, les éducateurs s'appuient sur les éléments du dossier et des écrits qu'ils contiennent.

Au sein de ces dossiers, tous les éléments ne se valent cependant pas. S'y trouvent ainsi certaines notes personnelles, prises dans le cours de l'action, en particulier lors des entretiens avec les jeunes ou leurs parents. Des notes qui sont ensuite rangées dans le dossier, réutilisées en réunion puis ressorties à l'occasion de l'écriture des rapports. Ce sont des notes brèves, succinctes, qui portent la marque de modes d'écriture personnels : des abréviations, des symboles et des ratures, parfois aussi quelques dessins indéchiffrables pour l'observateur, quand il y a simplement quelque chose à déchiffrer. Ces notes se rapportent dès lors à ces « écritures ordinaires » analysées par Jean-François Laé, qui n'ont ni vie, ni consistance ni même pertinence « hors du temps de l'action » (Laé, 2008, 14). Pour reprendre les termes de Josiane Boutet, elles s'apparentent à ces « écrits du travail réels », qui servent à accompagner la réalisation de l'activité de travail sans jamais être « destinés à être lus par d'autres que l'auteur lui-même » – ces « traces de connaissances non reconnues, non officielles, mais sans lesquelles le travail ne pourrait pas être effectué sans incidents permanents » (Boutet, 1993, 24). Quand la mesure est bouclée, et le dossier archivé, dans la large armoire située au dernier étage du service, ces écrits « sédentaires » (Delcambre, 1993, 67) sont le plus souvent jetés, pour « laver » le dossier et le rendre plus lisible,

²²¹ Nous retrouvons là les caractéristiques de ces « dossiers » du Conseil d'Etat, dont l'assemblage hétérogène et la matérialité productrice d'unité ont été analysés par Bruno Latour (Latour, 2004). Pour une réflexion sur l'assemblage de dossiers clients dans une grande banque française, voir les réflexions menées par Jérôme Denis (Denis, 2011).

s'il devait ultérieurement être réutilisé. N'y restent alors que des écrits institutionnellement plus stables, dont le mode d'écriture, informatisé, symbolise la permanence : les ordonnances judiciaires, les bulletins scolaires, les rapports éducatifs. Principaux résultats tangibles du travail des éducateurs, les rapports éducatifs ont pour double caractéristique de figer une trajectoire – d'où d'ailleurs cette crainte, pour de nombreux travailleurs sociaux, « qu'écrire (décrire ?) ne revienne à stigmatiser, voire à dénoncer » (Delcambre, 1993, 70) – tout en autorisant la circulation des réflexions éducatives, en dehors même du service. Pour reprendre la terminologie utilisée par Pierre Delcambre dans ses réflexions consacrées aux écrits des éducateurs spécialisés, ces écrits sont donc des écrits « nomades », assurant la circulation de la situation des mineurs, et la mise en mémoire de leur « problématique ».

L'exemple de deux rapports éducatifs

Le contenu des rapports varie entre les éducateurs, certains étant plus factuels, d'autres tentant au contraire des analyses plus poussées sur la situation des jeunes ; certains proposent explicitement des orientations, quand d'autres sont rédigés dans une forme de retenue, laissant seul soin au juge de décider de la suite des événements. Nous reproduisons ici le contenu de deux rapports. L'un est rédigé par une éducatrice à propos d'un jeune condamné, pour des faits de violences avec arme, à une peine de prison, avant d'être placé, dans le cadre d'une libération conditionnelle, au sein d'un Centre éducatif fermé (CEF) du secteur public de la PJJ ; l'autre est rédigé par un éducateur à propos d'un jeune pour lequel a été prononcé une mesure de mise sous protection judiciaire, pour des faits « d'extorsion et de violence », selon les termes utilisés dans le rapport.

Premier rapport

« En vue de l'audience du 6 octobre 2010

Concernant : V. Kévin, né le 5/03/1994. Incarcéré à la Maison d'Arrêt de V.

Kévin a intégré le CEF de C. le 11 juin 2010 dans le cadre de la Libération Conditionnelle. Il était détenu à la Maison d'Arrêt de Blagnet depuis le 28 janvier 2010.

Kévin a fait de réels efforts depuis le début de son placement. Cependant, ses efforts ne suffisent pas à répondre au standard de comportement qui est attendu de lui. En particulier, il ne sait pas contrôler sa violence verbale, ni parfois sa violence physique, ceci malgré le traitement médical qui lui a été prescrit par un psychiatre.

L'incapacité de Kévin à contrôler ses actes, mais aussi à réaliser leur portée, relève plus du trouble du comportement que de l'intention délictuelle. Peut-être qu'une expertise médicale pourrait être un éclairage profitable dans les nouveaux dossiers. Kévin atteint en effet l'âge de 17 – 18 ans, qui est, en psychologie de l'adolescence, un seuil critique dans le développement des pathologies.

La tyrannie maternelle s'exerce toujours avec autant d'acuité, sur le même thème fusion – rejet, les phases de rejet étant justifiées par l'incapacité de Kévin à être un bon fils. Madame V. n'a toujours aucune conscience de ce phénomène. Et Kévin n'est pas en capacité de prendre du recul face à sa mère. Un éventuel retour en famille était source d'une angoisse grandissante pour le jeune à cause de ces enjeux.

Kévin a “craqué”. Il s'est impliqué dans une série d'infractions. Il est donc en rupture de Libération Conditionnelle. Mais l'équipe du CEF s'accorde à dire que Kévin a fait des efforts importants pendant la majeure partie de son aménagement de peine. Seules les dernières semaines ont été mises en échec [...]

Les perspectives judiciaires de Kévin sont donc extrêmement inquiétantes [...] Compte tenu des nombreuses mesures éducatives dont Kévin a bénéficié, nous sommes dans l'expectative quant à des propositions concrètes.

A.G., Educatrice ; Visa de la directrice, C.H. »

Second rapport

Rapport de fin de mesure de mise sous protection judiciaire

Concernant : H. Abou, né le 12.03.1993 à S.

Domicilié chez : Mr et Mme H.

Origine de la mesure

[Sont ici détaillées les conditions pénales de la mesure prononcée pour le jeune]

Situation familiale

Père : Monsieur H. né le 14/11/1964. Exerce la profession d'opérateur textile.

Mère : Madame D., épouse H., née le 12/02/1972. Madame est mère au foyer.

Monsieur et Madame sont mariés depuis 1989. Ils ont eu quatre enfants [dont la situation scolaire et éventuellement judiciaire est détaillée]

Le fonctionnement familial semble marqué par des carences éducatives. Madame semble limitée et du fait de cette situation, ne peut opposer aucune autorité à ses enfants. Monsieur verbalise qu'il s'occupe de tout. Madame n'accompagne jamais son mari lors des rendez-vous.

Le travail avec la famille est difficile, monsieur H. étant plein de certitudes, il a des difficultés à entendre ce qui peut lui être renvoyé.

Situation du mineur

Au niveau judiciaire, s'il reconnaît sa responsabilité dans les faits commis, il a toujours des difficultés à prendre conscience de la gravité de son comportement et des conséquences pénales encourues. Il a du mal à donner des explications et a tendance à minimiser sa participation.

Malgré tout, au fil des entretiens, le discours d'Abou évolue, il verbalise être décidé à ne plus commettre de délits. Abou apparaît néanmoins très limité et on peut s'interroger sur ses facultés de compréhension.

Au niveau scolaire, Abou est déscolarisé depuis octobre 2008. Il était scolarisé en 1^{ère} année CAP couvreur au lycée professionnel P. Une exclusion a été prononcée suite aux problèmes de comportement d'Abou. Le jeune est décrit comme un élève perturbateur, imprévisible, laissant apparaître une violence verbale importante [...] Abou ne semble pas mesurer la gravité de ces comportements et banalise cette situation [...]

Les échecs successifs ne permettent pas à Abou d'acquiescer une certaine confiance en lui et génèrent une démotivation importante. A ce jour il est toujours oisif. Il ne semble pas capable de suivre une formation classique [...]

Un bilan avec le psychologue du service a été effectué. Celui-ci met en évidence une déficience intellectuelle du mineur, cela peut en partie expliquer les difficultés rencontrées par Abou, notamment sur le plan comportemental

Ces conclusions ont été expliquées à Monsieur H., ainsi qu'à Abou. Ils ont du mal à entendre cette déficience. Pour Monsieur, Abou a des capacités normales mais « il est fainéant et ne veut pas travailler ». L'attitude de Monsieur est paradoxale d'autant que c'est lui qui avait dans un premier temps, sollicité ce bilan, s'inquiétant des difficultés de compréhension et de comportement de son fils [...] Monsieur H. adopte un discours éducatif assez incohérent et se montre très dévalorisant par rapport à son fils [...]

Conclusion

Le rapport à la loi d'Abou a évolué. Il semble avoir pris conscience de sa responsabilité et de la gravité des faits commis. Il affirme avoir changé et être décidé à ne plus commettre de délits.

La mesure éducative a mis en exergue les difficultés d'Abou. Celles-ci conditionnent les comportements du mineur et il semble nécessaire qu'Abou puisse bénéficier d'un accompagnement adapté afin d'éviter qu'il ne soit mis en situation d'échec. Les demandes d'aide ont été effectuées auprès de la MDPH [Maison départementale du handicap]. La prochaine insertion permettra peut-être de générer de nouvelles perspectives.

G.J., éducateur ; Visa de la directrice, P.K.

Ces deux rapports sont différents – de par la « commande » dont ils émanent ainsi que de par leurs objectifs. L'un est destiné à apporter un éclairage éducatif sur le comportement du mineur, en vue d'un jugement à venir pour lequel l'éducatrice explique se trouver dans « l'expectative ». L'autre est destiné à dresser un bilan plus général du déroulement d'une mesure éducative pénale, en vue de l'audience de fin de mesure durant laquelle la juge des enfants convoquera le mineur. Néanmoins, au sein de chacun de ces rapports, les tentatives pour rendre compte de la situation sont constantes. Ces tentatives prennent souvent la forme de jugements sur la nature des relations familiales entretenues par les parents avec leur enfant : des « carences éducatives » de la mère au « discours éducatif assez incohérent » du père, dans le cas du deuxième rapport, jusqu'à la « tyrannie maternelle » dans le premier, la famille est l'objet d'investissements moraux plus ou moins teintés de références savantes. Ainsi, le premier rapport fait plus usage que le second à des théories psychologiques sous-jacentes, du « thème fusion – rejet » à l'interprétation des « angoisses », en passant par la mise en exergue d'un « seuil critique dans le développement des pathologies », appuyé par une référence à la « psychologie de l'adolescence ».

Si les deux auteurs s'engagent dans des tentatives d'interprétations des situations qui les occupent, ils n'oublient pas d'en référer à la parole de divers « autres » - psychologues, intervenants scolaires, etc. Pour cause, la cohérence interne des rapports et des interprétations qu'ils contiennent ne proviennent pas tant – ou pas seulement – d'une technique de mise en ordre scripturale, mais s'élabore en amont lors des multiples et quotidiens échanges entre professionnels. Parmi eux, au service de Lignac, les échanges qui se déploient à l'occasion des

hebdomadaires « réunions cliniques » occupent une place centrale dans l'élaboration des réflexions collectives sur les situations des mineurs.

3/ L'élaboration collective des « problématiques ». Le cas des mesures d'investigation en « réunions cliniques ».

Une fois par semaine, à 14h, les professionnels du service de Lignac se réunissent, le temps de quelques heures, pour discuter collectivement de situations concrètes. Un moment important, durant lequel se croisent les jugements et se construisent les « problématiques » des mineurs dont il est alors question. Certes, toutes les situations ne sont pas discutées en réunion clinique, la majorité d'entre elles étant l'objet d'échanges plus informels, au jour le jour. Cependant, la forme que prennent les échanges, à l'occasion des réunions, peut être considérée comme emblématique de ce que les éducateurs estiment être la bonne manière de raisonner autour de leurs situations : *« C'est sûr qu'en réunion c'est vraiment les échanges les plus approfondis. Après les autres situations bah... on en a, des réflexions, c'est sûr moins approfondies souvent, mais quand même. Puis on pourrait pas faire ça autour de chaque situation, déjà y'en a qui s'y prêtent moins et puis on aurait plus le temps de rien faire à côté [rire] »*, soulignait une éducatrice à la pause d'une réunion. Ayant caractérisé les types de mesures judiciaires principalement discutées dans le cadre de ces réunions cliniques, (3.1.), nous interrogerons la manière dont s'y fabriquent les raisonnements de l'équipe éducative (3.2.). Nous soulignerons la prééminence, dans ce processus de fabrication, des savoirs psychologiques portant sur le système familial des mineurs.

3.1. Le primat des mesures d'investigation

Les situations traitées, à l'occasion des réunions cliniques, sont proposées par les éducateurs eux-mêmes. De manière générale, elles sont programmées à l'avance, en fonction de l'avancée des mesures. Quelques-unes s'intercalent de manière plus improvisée, en raison d'une urgence ou d'un événement imprévu. Dans de tels cas, les discussions sont soumises à la nécessité de « trouver une solution ». C'est notamment le cas de quelques situations relatives à ces jeunes que les éducateurs désignent du terme de « patate chaude », pour évoquer, selon les mots d'un éducateur, « ces jeunes dont personne ne veut », des institutions psychiatriques qui les trouvent « trop délinquants » aux institutions éducatives qui les étiquettent comme des « cas psy ».

Les réunions commencent par l'évocation de quelques « brèves », courtes discussions, d'une quinzaine de minutes, visant à informer les participants des avancées de telle ou telle situation. Elles se poursuivent par la présentation de divers « cas », ouvrant à des discussions souvent longues, d'une heure, voire deux, durant lesquelles se succèdent prises de parole et prises de position, anecdotes, interprétations, analyses, ponctués de quelques fous rires ou de soupirs d'impatience face à des échanges qui s'éternisent. Ces interventions durant lesquels chaque participant, dans le silence, présente son récit ou expose son point de vue, sont suivis de moments de brouhaha plus difficilement déchiffrables pour l'observateur extérieur.

La majeure partie des cas présentés sont relatifs à des mesures d'investigation qui, de par leur attendu, nécessitent plus que les autres un approfondissement des réflexions et de l'analyse des situations. En principe, dans le cadre de telles mesures, les éducateurs ne sont pas censés « agir » sur les situations. Cependant, comme nous l'avons souligné *supra*, la césure entre ce qui relève respectivement de l'investigation et de l'action n'est pas étanche. Non seulement les éducateurs pensent que toute mesure d'accompagnement, et par là toute procédure d'action éducative, nécessite observation, analyse et réflexion, mais de plus, ils estiment que chaque mesure d'investigation est l'occasion d'une « élaboration », par les mineurs et leur famille, autour de leur situation, permettant de ce fait le déclenchement d'un processus éducatif²²². Cette frontière aux contours flous fut notamment discutée à l'occasion d'une mesure d'investigation civile, impliquant trois frères de 12, 14 et 17 ans :

La discussion a déjà commencé depuis une vingtaine de minutes. Les participants à la réunion évoquent l'attitude de la mère, qu'ils qualifient « d'ambivalente ». Ils estiment ainsi qu'elle est d'un côté « exigeante vis-à-vis du service éducatif », qu'elle espère capable de trouver des solutions de placement pour ses enfants, mais « très distante » quand il est question d'évoquer « la complexité de la situation familiale » :

« *Sofia, psychologue*. Madame, d'habitude on sait à quoi s'attendre avec elle, et puis quand j'ai évoqué l'autonomie de ses enfants, en lui demandant pourquoi ils n'étaient pas plus autonomes, là j'ai touché quelque chose, et elle s'est énervée. Et elle m'a dit quelque chose de très intéressant, “de toute façon vous êtes là pour moi, vous allez m'aider à sortir de ça”. Alors je lui ai dit qu'on allait essayer d'améliorer les choses, mais qu'on était dans un contexte d'investigation.

– *Brigitte, assistante sociale*. C'est vrai que la mère est assez louche. En tout cas elle a très peur que ses trois enfants, ou l'un d'eux, fassent comme le plus grand, Djibril, qui est majeur et qui a purgé une peine de prison. Elle demande à ce qu'on fasse quelque chose pour eux, essentiellement Claude d'ailleurs [celui de 17 ans].

– *Roger, directeur*. Du coup, on n'est pas autorisé à investiguer. Enfin autorisé par la mère. Elle demande une mesure éducative et on lui donne une mesure d'investigation.

– *Chrystelle, éducatrice*. Je crois que tu as raison.

– *Sofia*. Mais je trouve que c'est intelligent de la part du magistrat de demander une investigation, d'autant qu'on est déjà un peu dans l'action.

²²² Nous avons déjà présenté cette « doctrine » de l'investigation, telle que portée et revendiquée par les éducateurs, à la fin de notre chapitre 1, à l'occasion d'une réflexion sur la réforme en cours des mesures d'investigation.

– *Chrystelle*. Ha oui on ne remet pas ça en cause, on évoque juste les attentes de la mère, pour voir ce qui cloche. La mère elle s’attendait pas à ce qu’on vienne creuser sur elle et ça, ça l’embête.

– *Sofia*. Exactement. Mais de toute façon si on était dans l’action, faut pas croire, on aurait pris un temps d’observation et d’analyse, on aurait creusé. Je pense que ce qu’elle recherche, c’est la facilité, sauf que là, la situation est complexe, et il faut qu’on fasse tout pour la démêler. »

(Journal de terrain, centre de milieu ouvert de Lignac)

3.2. *La fabrique des raisonnements.*

Les discussions qui se nouent en réunion clinique ont pour première caractéristique leur apparent désordre, foisonnement de détails ancrés dans la singularité de chaque situation, d’où émergent ponctuellement des tentatives d’éclaircissement analytique. Quand une tentative d’interprétation emporte l’adhésion des différents participants, elle peut cadrer la suite des échanges, devenant un élément supplémentaire de la « problématique » des mineurs, susceptible de rendre compte de leurs comportements et de leurs attitudes.

3.2.1. Eléments contextuels et éléments expérientiels.

De manière générale, les discussions se déploient à partir de deux principaux éléments : des éléments contextuels et des éléments expérientiels.

- Les éléments contextuels

Les éléments contextuels sont rassemblés, par les professionnels mandatés pour la mise en œuvre de la mesure, à la suite d’un travail d’enquête sur l’environnement du mineur. Ce travail s’appuie sur une série d’entretiens menés avec le mineur et sa famille, ainsi que sur la lecture d’une diversité de documents institutionnels archivés : dossiers judiciaires, bulletins scolaires, rapports éducatifs ou sociaux, etc. Au besoin, les professionnels se mettent en lien avec divers partenaires qui ont – ou ont eu – affaire au mineur et à sa famille : un établissement scolaire, un service d’aide sociale, etc. Nous pouvons relever au moins sept éléments contextuels. Les trois premiers sont relatifs à *la situation judiciaire* et aux attendus de la mesure confiée au service par le magistrat, à *la composition familiale* et à *la situation scolaire* du mineur concerné. Dans de nombreux cas, ces trois éléments servent, pour l’éducateur référent, à introduire la discussion. Ainsi brièvement rappelés, ils permettent de définir le cadre général de la situation, quitte à ce que les participants y reviennent pour les approfondir, si besoin est, dans la suite des échanges :

« Joël, chef de service. Allez, Jonathan S., on y va.

– Sabrina, éducatrice. Oui donc c'est une IOE... euh... pénale de madame P. [la juge ordonnatrice] Donc Jonathan a 16 ans, il vit avec sa mère et son beau-père. Le papa n'est plus avec la mère depuis que Jonathan a 3 ans, et il vit actuellement en Guadeloupe. Jonathan a deux sœurs aînées, qui ne vivent plus au domicile. Donc c'est une IOE qui fait suite à des faits de... ha non je me plante là, désolée, en fait c'est une IOE civile, mais y'a une affaire pénale pour laquelle on n'a pas encore été saisi. Bon faudra éclaircir tout ça, mais c'est ça, IOE civile, mais début de parcours délictuel, on en saura plus bientôt. Alors en particulier, la mère évoque les mauvaises fréquentations de Jonathan, une attitude très insolente, bon tout ça, ça veut aussi dire qu'il faudra aller éclaircir l'affaire pénale qui va se mettre en route. D'ailleurs, au niveau scolaire, bon c'est pas rose, Jonathan est en 3^e, mais avec des résultats assez inquiétants et un comportement qui semble poser problème. Alors moi je l'ai vu une seule fois pour le moment, ça allait pas du tout à l'école à ce moment, moi je lui avais dit de s'engager à ne plus sortir le soir quand sa mère n'est pas là, et de ne plus avoir d'absences et de retards à l'école. Il avait même fait un courrier dans ce sens, et on avait, à partir de là, pu commencer à aborder des choses, même si bon, j'y étais allé en douceur. Depuis je l'ai pas revu, je le convoque tous les 15 jours et il ne vient pas. Alors que la maman elle elle est partout, elle m'appelle dès qu'il y a un clash. »

[Suite à la question d'un participant sur l'attitude de la mère, l'assistante sociale prend la parole, pour revenir sur l'histoire de vie de la mère, qu'elle a vue quatre fois. L'intervention est longue, les participants écoutent attentivement]

(Journal de terrain, centre de milieu ouvert de Lignac)

Prenant la parole plus ponctuellement que ses collègues, mais pour des interventions souvent plus longues et rarement interrompues, l'assistante sociale, parfois supplée par l'éducateur référent et la psychologue, apporte de nombreux détails sur la famille, pour tenter d'en offrir un exhaustif panorama descriptif : son histoire et les parcours de vie parfois complexes qui la composent, ses conditions matérielles de vie – sa situation financière, son logement, etc. Les quatrième et cinquième éléments contextuels déployés sont ainsi relatifs, respectivement, à *la dynamique familiale* et à la *situation socio-économique* de la famille. Quand, ce qui est régulièrement le cas, l'histoire familiale est faite de parcours migratoires, l'assistante sociale peut également offrir, sixième élément contextuel, quelques précisions sur *l'environnement culturel* de la famille. Un septième élément contextuel, qui surgit parfois dans le cours des discussions, est relatif à *la situation médicale* du mineur ou de sa famille, quand sont évoquées des pathologies ou des suspicions de pathologie, des addictions ou des suspicions d'addiction.

- Les éléments expérientiels

Les éléments expérientiels sont relatifs au déroulement concret de la mesure, tel que principalement mis en récit par l'éducateur référent – ou les éducateurs référents, quand plusieurs éducateurs sont concernés par une même mesure, ce qui peut être le cas dans certaines mesures

d'assistance éducative. L'éducateur référent dévoile alors ses sentiments quant aux attitudes du mineur et de la famille à l'égard du travail éducatif proposé, de même qu'il livre ses impressions sur les relations internes à la famille et leurs évolutions. Ainsi, dans le cadre d'une mesure d'investigation civile, les deux éducatrices référentes des trois frères concernés faisaient part de leurs impressions à l'égard d'une mère perçue comme « *manipulatrice* », ainsi que de leurs émotions ressenties à l'occasion de leurs premières rencontres avec chacun des mineurs :

« *Lucie, éducatrice*. On a donc affaire à des enfants très mal à l'aise, avec un conflit qui perdure entre les parents, elle disant avoir toujours été un peu seule à porter la fratrie, lui disant que non il a toujours été là. Mais il était peu clair cet accueil. La mère est bizarre, elle est très sûre d'elle-même, elle raisonne bien, elle comprend, elle a un discours cohérent, juste elle a trois enfants avec des soucis, et puis on voit qu'elle joue, avec ses enfants des fois elle est hyper sèche et autoritaire, des fois elle laisse tout faire. Pour moi elle est dans la dissimulation, y'a du mensonge chez cette femme.

– *Chrystelle, éducatrice*. Oui, y'a un côté manipulatrice chez elle.

– *Lucie*. Sinon donc, j'ai fait deux entretiens avec le plus jeune. La première fois ça a duré dix minutes, je lui ai expliqué pourquoi on était là, qui on était, il n'a pas dit un mot, avec les yeux en soucoupe, qui tournaient là [elle l'imitait]. Je vous jure j'étais pas rassurée, j'ai vraiment flippé. La deuxième fois j'ai réussi à entendre le son de sa voix, pour me dire qu'il n'avait rien à dire. Je lui ai dit "on peut parler de l'école, du foot, de tes frères". Rien. "Et tes parents, ça va avec eux ?" Rien, silence radio. Du coup ok, on n'a rien dit. On a l'impression qu'il a peur, qu'il est mort de trouille de dire quelque chose qu'il peut pas dire. Y'a un truc tellement louche. En tout cas la communication dans la famille, c'est pas ça.

– *Chrystelle*. Ça c'est clair... Moi, Steve [le second frère, de 14 ans], idem, il parle pas du tout. Quand il dit quelque chose, je me demande si c'est vraiment lui qui parle ou si c'est moi qui induis, j'ai l'impression qu'il dit ce que je veux entendre. Il met des barrières, il veut pas qu'on s'approche de lui, mais il a pas l'air renfermé. Honnêtement il me fait peur, il est juste impossible. Et puis Claude [le troisième frère, de 17 ans], lui il dit plus de choses déjà, il me dit tout est bien, que tout est parfait, mais trop, beaucoup trop. Il présente comme si tout était normal. Alors par contre, quand tu regardes son parcours, il est déscolarisé depuis décembre 2008, il était en BEP. Alors je suis partie sur des choses plus concrètes, je lui ai parlé de la mission locale, du CAEI [centre d'action éducative et d'insertion, structure du secteur public de la PJJ]. Quand je lui demande c'est quoi ses journées, il dit qu'il fait le ménage jusque 17h, qu'il voit des amis et qu'il rentre quand sa mère lui demande. Je lui demande s'ils parlent ensemble, il répond pas grand-chose, comme si parler avec sa mère, c'était même pas un truc qui pouvait lui venir. En tout cas c'est impressionnant, il reproduit un peu le côté manipulateur de sa mère. Ha c'est hyper bizarre, très déstabilisant.

– *Roger, directeur*. A l'école ils en disent quoi ? »

[La discussion se poursuit alors sur les enseignants et ce qu'ils disent des trois frères]

(Journal de terrain, centre de milieu ouvert de Lignac)

Quand ils dévoilent ces éléments expérientiels, les éducateurs proposent des observations brutes, volontairement teintées de subjectivité, pour tenter de rendre compte des déviances observées. En équipe et dans le cours des discussions, ces jugements sont progressivement l'objet d'une traduction savante, qui prend la forme, sinon d'une recherche d'explications, du moins de tentatives de compréhension de la situation, ou de certaines de ses facettes. Pour cela, les participants cherchent à mettre en lien éléments contextuels et éléments expérientiels. Ils

mobilisent les premiers – ou au moins certains d’entre eux – pour donner sens aux impressions, sentiments et jugements moraux explicités par les éducateurs. Ils cherchent ainsi à les rendre intelligibles – à les objectiver.

3.2.2. A la recherche des dysfonctionnements familiaux

La majeure partie des réflexions déployées en réunion cherche à analyser et à comprendre les habitudes éducatives de la famille. Il est alors question de ce « *père absent* » qui « *n’assume pas sa fonction paternelle* » ; de cette mère « *intéressante* », qui « *fait plaisir à voir* » et qui « *sait poser un cadre avec intelligence* » ; de cette autre qui, au contraire, « *accepte tout* » sans réussir à « *poser les limites* ». Nous retrouvons ici les principaux éléments cognitifs utilisés par les professionnels de l’enfance chargés de traquer les « mauvaises éducations parentales », relevés par Delphine Serre dans le cadre de ses observations en protection maternelle et infantile (PMI) ainsi que dans les services de signalement du « danger » en protection de l’enfance. Dans ces derniers, l’auteure met en avant les diverses normes qui guident les jugements – socialement situés – des assistantes sociales sur l’éducation des parents (*Ibid.*, 124-140). Dominent en particulier une norme d’individualisation, qui se décline par la valorisation de pratiques éducatives « requérant attention, disponibilité, échanges par le jeu » (*Ibid.*, 125), ainsi qu’une norme de gouvernement par la parole, « censée organiser les relations au sein de la famille tant dans la façon d’exercer l’autorité que dans la façon de communiquer » (*Ibid.*, 135). Tout est alors question « d’équilibre », les parents devant savoir « poser des limites » et « expliquer les interdits », tout en développant « une conception de l’autorité spécifique, une violence douce qui consiste à manipuler l’environnement de l’enfant et à contrôler, par le biais du langage, l’ensemble de ses souhaits » (*Ibid.*, 135). Delphine Serre tente alors de montrer que les jugements opérés par les assistantes sociales relèvent principalement de schèmes de perception liés à leur trajectoire et à leur position sociale, développant une « morale familiale de classes moyennes salariées »²²³, catégorie d’appartenance qui est aussi celle d’une majorité des éducateurs de la PJJ. Placés en situation de supériorité symbolique, de par leur compétence professionnelle consacrée et leur position sociale supérieure, assistante sociale comme éducateurs disposent de la légitimité à dire le bien et le mal là où, pourtant, semblent principalement se manifester des écarts de jugements corrélés à des écarts de position sociale²²⁴.

²²³ Si l’analyse des trajectoires sociales des professionnels du « social », et des effets de domination qu’elles induisent pour les usagers, n’est pas récente (Verdes-Leroux 1978; Muel-Dreyfus 1983), le grand intérêt des travaux de Delphine Serre est d’y avoir ajouté une fine analyse des pratiques quotidiennes, fondée sur diverses observations de terrain, lui permettant de travailler sur la fabrique quotidienne des jugements, sur ce « cheminement de la perception au jugement » (Serre, 1998, 108).

²²⁴ Delphine Serre note ainsi que face au gouvernement par la parole, « deux autres modes d’exercice de l’autorité, plus courants en milieu populaire, sont considérés comme déviants : celui qui s’apparente à une autorité statutaire et

Après avoir décliné leurs jugements sur les attitudes parentales, les participants aux réunions cliniques de Lignac cherchent à *rendre compte* de ce qu'ils perçoivent comme des déviations éducatives. Ils recourent pour cela à différents éléments contextuels. Sont ainsi ponctuellement mobilisés des éléments d'ordre socio-économique, quand un éducateur vient rappeler les difficultés matérielles d'une famille pour rendre compte de certaines « failles éducatives ». Les éléments d'ordre culturel, quant à eux, sont mobilisés de manière plus ambiguë. Tandis qu'ils ne sont que très rarement utilisés dans une perspective sociologique relative aux positions sociales et aux modes de vie qui leur sont associés²²⁵, les éducateurs y font principalement appel – bien qu'assez ponctuellement – dans une variante ethnique. Ainsi est-ce le cas quand est mis en avant le poids de la « culture africaine » pour rendre compte de « l'attachement hyper-possessif de la mère à son gamin », ou encore le « fatalisme » que l'on retrouverait, selon la psychologue du service, chez « certaines familles maghrébines » :

Dans le cadre d'une mesure d'investigation pénale, les participants cherchent à comprendre l'attitude de « rejet » d'un mineur par ses parents :

« Lucie, éducatrice. On a expliqué au papa que si y'avait placement ça serait pour tisser du lien avec son fils, mais alors lui non il veut plus le voir. C'est vraiment incroyable, très choquant en fait.

– Sofia, psychologue. Vous avez dit qu'ils ont mis du temps à avoir cet enfant. Pouvez-vous revenir là-dessus ?

– Brigitte, assistante sociale. Oui, c'est un enfant qui est arrivé sur le tard, huit ans après le mariage. Ils ont eu des difficultés pour l'avoir, mais au fond ils ne faisaient plus rien pour l'avoir quand ils l'ont eu.

– Sofia. Peut-être qu'ils ne l'attendaient plus. Ils avaient fait le deuil de leur enfant, et ça expliquerait le rejet.

– Chrystelle, éducatrice. C'est presque un miracle pour eux, au fond.

– Sofia. Et puis le fatalisme. Ça m'arrive, ça vient, sans préparer, et puis c'est comme ça, on y peut rien, y'a de ça dans certaines familles maghrébines. Ça viendra quand ça viendra. »

(Journal de terrain, centre de milieu ouvert de Lignac)

La majeure partie des interprétations proposées en réunion est cependant relative à l'analyse psychologique des relations intrafamiliales. Il est ainsi fréquent que les interventions des psychologues aiguillent les interprétations en ce sens, cherchant dans l'histoire familiale des signes de rapports déviants entre les parents et leur(s) enfant(s). Ce fut notamment le cas à propos de

va potentiellement être assimilé à des brutalités physiques, et celui qui est perçu comme une forme de laisser-faire et va potentiellement être interprété comme « carence d'autorité » (Serre, 2009, 135).

²²⁵ Le constat est également opéré par Delphine Serre, qui note ainsi, à partir de ses observations en PMI, que certains jugements des puéricultrices sur les habitudes éducatives des familles prises en charge pourraient renvoyer à certains des mécanismes sociologiques observés par Robert Hoggart dans *La culture du pauvre* (1970). Ainsi la figure de « l'enfant-roi », associée aux thèmes « du manque d'autorité, du manque de règles, de l'incohérence des conduites parentales », pourrait également être appréhendée comme « une simple variante de l'enfant "gâté" décrit par Richard Hoggart comme le résultat d'un nécessaire ajustement aux contraintes : profiter de l'instant, vivre au jour le jour, gâter les enfants est une façon de s'adapter à une situation qui laisse penser que "les enfants auront toute leur vie pour trimer" » (Serre, 1998, 119-120).

Grégory, 17 ans, incarcéré au moment de la discussion. Il était « *inconnu* » des services sociaux avant son incarcération (situation relativement rare), et le magistrat a prononcé à son égard une mesure d'investigation. Après que l'éducatrice a rappelé le cadre de la mesure, les conditions de sa prononciation et les premières observations qu'elle a pu faire sur le comportement du mineur, sur son attitude vis-à-vis du travail éducatif et sur la manière dont il réagit à sa récente incarcération, l'assistante sociale revient longuement sur l'histoire de ses parents, sur son arrivée en France en provenance du Togo à l'âge de six ans, sur les relations qu'il entretient avec sa mère et sur le peu de relations qu'il entretient avec son père. Commence alors une tentative d'interprétation du comportement de la mère vis-à-vis de son fils :

« *Chrystelle, éducatrice.* La mère, ce qu'elle décrit, c'est surtout des problèmes de discipline de son fils, il amène des copains à la maison, il fume des cigarettes, il met de la musique très fort...

– *Sabrina, éducatrice.* Ouais enfin des trucs d'ado quoi. Et la mère qui va le voir une fois pendant sa détention, alors qu'elle décrit que des trucs anodins, je suis désolée mais ça fait un peu "bon débarras".

– *Joël, chef de service.* Ça cela dit on le voit souvent, cette déstabilisation due à la prison qui occasionne un isolement du détenu. »

[Puis, un peu plus tard dans la discussion :]

– *Chrystelle.* Alors par contre ce qui ressort, c'est que la maman est une dame qui était très fière de son fils, notamment de ce qu'il avait fait au CPI [Centre de placement immédiat, dans lequel il était placé avant son incarcération]. Au CPI ils avaient d'ailleurs travaillé des retours progressifs au domicile et apparemment, selon ce que j'ai vu ça c'était très bien passé. Et à partir de son incarcération, elle était totalement effondrée, et pas du tout prête à aller le voir, elle est juste allée apporter un colis au moment des fêtes. Et à partir de ce moment, ce que j'observe, c'est qu'on a une maman très différente, vraiment dans une autre posture, elle s'est même relookée, comme si elle disait "j'ai fait le deuil de mon fils"... C'est vraiment très étrange. Moi ça m'est arrivée d'être glacée, mais vraiment quoi.

– *Lucie, éducatrice.* On a l'impression qu'elle voit Grégory toujours par rapport à elle, soit un gamin qui la rend heureuse, soit qui la rend honteuse, soit rien du tout, comme si elle ne lui donnait aucune place, et il se retrouve alors étouffé.

– *Sofia, psychologue.* C'est exactement ça.

– *Brigitte, assistante sociale.* Pendant une période en Afrique, elle travaillait dans la couture, et elle sortait beaucoup, elle a eu Grégory à ce moment-là, et on se demande quelle place pouvait avoir son fils dans sa vie.

– *Sofia, psychologue.* Alors moi quand j'ai rencontré la mère, elle était dans un état psychique sub-dépressif, c'est à dire que ça n'est pas une dépression réelle, mais cela se manifeste par des pleurs fréquents, un état délicat ponctué d'insomnies importantes (...) Au total, elle m'apparaît comme une dame très fragile sur le plan psychologique, qui alterne des phases où tout est très enjoué, alors c'est une vraie poupée Barbie, et des phases où elle est abattue, triste, et cela correspond à un état psychique qui remonte à très longtemps. C'est quelqu'un qui me semble avoir eu beaucoup de mal à accepter son enfant, au moment où il est arrivé. D'ailleurs elle l'a alors confié à sa mère avec qui elle avait des relations très délicates, ça en dit long (...) C'est donc une femme qui paraît très immature, adolescente, et qui développe avec Grégory une relation en miroir, ponctuée de reproches de sœur à frère, très binaires, qui l'éloigne d'une relation dissymétrique qui lui permettrait de prendre le recul dont a besoin une maman.

– *Roger, directeur.* Et concernant le jeune ?

– *Sofia, psychologue*. Alors Grégory je l’ai vu deux fois en détention. Au début j’ai trouvé un jeune qui exprimait très peu d’affects, et j’ai été très surprise de voir sa progression en termes d’élaboration. Ce qui m’a surpris, dans le contexte très particulier de la détention. C’est lui qui a apporté le matériel psychique, et j’ai finalement très peu investigué. Alors ressort le fait qu’il est très isolé, ça a déjà été dit et rappelé par Chrystelle, et puis on en a quand même beaucoup parlé, hein, Chrystelle ? [Un signe de tête vers l’éducatrice, qui confirme] Et j’insiste sur le fait que c’est un facteur de risque. Il n’y a rien envers le père, hein, et il n’est pas du tout en capacité de l’investir et de se le représenter en tant que figure paternelle. Alors, je dis bien qu’il n’est pas en capacité pour le moment, ce qui ne veut pas dire que ça ne sera pas un axe de travail, mais pour le moment on n’y est pas du tout. Sinon, je trouve que cette activité de théâtre qu’il commence en détention est très intéressante, ça lui a fait ressortir des affects, il fait la découverte de ce que c’est qu’évoquer ses sentiments. Et pour moi qui étais très sceptique à commencer une IOE en détention, hein remuer des choses dans un tel cadre, qui peut s’avérer très destructeur, et bien là j’ai été très surprise et ce travail d’introspection, à mon avis il faudra le poursuivre dans un cadre éducatif à l’avenir.

– *Chrystelle*. On a presque l’impression parfois que le père, c’est lui... Y’a un problème de place, c’est incroyable. Un père très absent, qui n’investit pas son rôle, une espère de carence assez profonde, qui laisse des marques, et Grégory, bah il prend la place, il s’y glisse, et il se met au niveau de la maman.

– *Sofia, psychologue*. Oui voilà... c’est ça... en tout cas je le répète j’ai vu une vraie progression en termes d’élaboration, et c’est un jeune qui peut se montrer très attachant et subtil.

– *Chrystelle, éducatrice*. Nan mais ça c’est clair, y’a des choses à faire avec lui. »

(Journal de terrain, centre de milieu ouvert de Lignac)

Armés de divers savoirs psychologiques sur les « figures parentales » et leurs diverses formes d’investissement, les participants cherchent ainsi, dans le système familial et dans l’histoire des membres qui le composent, à construire la « problématique » des jeunes qui leur sont confiés.

3.2.3. Comment appréhender les comportements déviants des mineurs ?

Un second axe de réflexion, au sein des réunions cliniques, a trait plus directement aux comportements des mineurs eux-mêmes, en particulier à leurs comportements déviants, qui « alertent » les participants : une mineure qui fait preuve d’une « *rare insolence* » à l’égard de sa mère, un mineur dont la « *chute brutale des résultats scolaires* » fait craindre un éventuel « *décrochage* », un autre qui « *ne fait rien de ses journées* », sauf à « *trainer dans la rue* », un autre encore qui « *s’enfonce dans la délinquance* » – ainsi la participation d’un mineur à un acte de délinquance est-elle, de loin, la forme de déviance qui préoccupe principalement les différents participants. La majorité du temps, les participants considèrent ces comportements déviants comme des « manifestations » – sinon des « symptômes » – de dysfonctionnements plus profonds, qu’ils recherchent principalement, comme nous l’avons souligné, dans le système familial du mineur. Ainsi les éducateurs envisagent-ils leur travail d’investigation d’une manière sensiblement similaire dans le cadre d’une mesure d’investigation pénale et dans celui d’une mesure d’investigation civile :

« En règle générale pour les IOE on fait la même chose au civil ou au pénal. Alors non ça va être l'entrée qui va être différente. Au pénal on va "entrer" par le délit, alors ça arrive aussi de nous dire qu'il faut creuser là-dessus. Mais sinon la finalité est la même, c'est quand même de bosser sur l'environnement au sens large, hein, la situation du mineur et de sa famille, les problèmes qu'on peut trouver, comment les comprendre et tout ça quoi » (Sylvain, éducateur, centre de milieu ouvert de Lignac, à la PJJ depuis 1996).

Il est cependant certaines situations face à lesquelles les éducateurs font plus facilement de telles déviations comportementales un axe de travail à part entière. Ce fut notamment le cas de Jonathan, 16 ans, suivi dans le cadre d'une mesure d'investigation civile, également poursuivi pour une affaire pénale cependant non attribuée au service. Face à ce mineur peu enclin à collaborer avec eux, manquant la plupart de ses rendez-vous au service, les éducateurs s'inquiétaient notamment d'éventuelles « *mauvaises fréquentations* »²²⁶ :

« Joël, chef de service. En tout cas là avec ce mineur y'a des affaires pénales, y'a des inquiétudes de la mère de mauvaises fréquentations, et bon ses difficultés au lycée tout ça, ça a l'air de cacher une problématique un peu plus inquiétante.

– Sabrina, éducatrice. Oui mais ses affaires pénales on n'a pas été mandaté, y'a que la mère qui nous a alerté et là on est au civil...

– Joël. Enfin bon il traîne à La Pyramide et il habite au Parc [deux importantes cités d'une ville voisine], ça semble très très bizarre. Moi je dis que ça sent pas bon... c'est absolument un axe à travailler là. Qu'est-ce qu'il fout dans de telles situations ? Est-ce qu'il se rend bien compte de tout ça ? À la limite on peut même considérer que c'est des éléments de danger hein »

(Journal de terrain, centre de milieu ouvert de Lignac)

Souhaitant ne pas dénier la part de responsabilité des jeunes, en particulier dans le cadre de mesures pénales impliquant des mineurs proches de la majorité, les éducateurs commentent donc les comportements des mineurs, de ce jeune qui ne « *fait strictement aucun effort* » et qui « *se fout ouvertement de tout le monde* », ou au contraire de cet autre qui « *s'investit* » et avec lequel « *tout est facile* ». Dans ce cadre, le rapport que les mineurs entretiennent à leur acte de délinquance peut devenir une piste de réflexion pour les éducateurs. Ce fut en particulier le cas, à propos d'un jeune de 17 ans suivi dans le cadre d'une mesure d'investigation pénale, suite à diverses affaires de vol :

²²⁶ Nous pouvons également voir dans ce type de regard l'effet d'une représentation différentielle de la délinquance selon le genre. Ainsi Coline Cardi, dans ses études sur le contrôle social réservé aux femmes, a-t-elle montré que parmi les professionnels de la justice des mineurs, la délinquance des filles était majoritairement renvoyée vers l'intime et l'autodestruction (Cardi, 2008, 378). De même, Delphine Serre remarque, dans les jugements des assistantes sociales en protection de l'enfance, que « les garçons sont majoritairement repérés pour des désordres scolaires qui sont interprétés comme un refus d'autorité et rapprochés de la (pré)délinquance, tandis que les désordres scolaires associés aux filles sont souvent décrits comme des troubles de comportement indiquant un "mal-être" (boulimie, crise d'hystérie, etc.) » (Serre, 2009, 129).

« *Sylvain, éducateur*. Et son rapport aux actes ? Comment il se positionne ?

– *Dominique, éducatrice*. Il est dans la banalisation totale, c’est impressionnant et presque énervant quoi. Pas de remords, aucun, ha oui le jugement arrive, ok, ok...

– *Roger, directeur*. Il en est pas à son premier coup d’éclat en plus.

– *Dominique*. Ha non mais c’est clair que ça, ça sera un axe à travailler avec lui ».

(Journal de terrain, centre de milieu ouvert de Lignac)

Si elle apparaît relativement marginale dans le cadre des mesures d’investigation, largement imprégnées d’une philosophie de l’assistance éducative et orientées vers des mineurs plus jeunes que la moyenne du service, moins ancrés dans des processus déviants, et *a fortiori* délictuels²²⁷, cette question du « rapport à l’acte », comme la nomment communément les éducateurs, prend cependant une place croissante dans les réflexions éducatives du service, ainsi que dans les pratiques d’accompagnement éducatif – sous l’appellation du « travail sur l’acte », visant un processus de « responsabilisation ». À l’occasion d’une pause-déjeuner, une discussion s’engagea ainsi sur la place à réserver aux victimes et à la question de la « culpabilité » des mineurs pris en charge :

« *Chrystelle, éducatrice*. Ça c’est clair, il faut parfois se rappeler, je veux dire faire un effort pour se rappeler qu’il y a une victime.

[...]

Sabrina, éducatrice. : Après c’est pas évident non plus, parce qu’on est forcément dans une sorte de sympathie, ou d’empathie avec le gamin, sinon parfois on pourrait pas bosser quoi. Pour avoir la confiance, déjà des fois c’est pas facile, donc bon des fois t’as tendance pas à zapper, non, mais bon à pas trop revenir dessus, pour dire un peu “c’est pas moi le juge”.

Chrystelle. Ça c’est sûr que c’est un équilibre, mais on est souvent dans l’autre excès du coup, à totalement oublier que derrière l’acte de délinquance, y’a une victime. Moi c’est vrai, y’a eu des situations où j’ai laissé l’acte de côté. Alors que bon... c’est vrai qu’un mineur qui banalise, bah c’est aussi un élément du problème quoi.

[...]

Le sociologue observateur. Vous parlez peu du délit avec les jeunes ?

Sabrina. Bah on creuse tellement, parce que c’est ça l’idée hein, on réduit pas le jeune à ce qu’il a fait. T’as vu hier, à la réunion, on parlait de l’IOE d’Anis, finalement on a à peine parlé de ses actes, on a travaillé sur sa famille, ses conflits psychiques etc.

Roger, directeur. Ça c’est sûr, c’est la faute des psys de toute façon [rire]

Sabrina. Après, ça dépend aussi du délit, bon si c’est un viol, une grosse agression, ça va beaucoup plus revenir. Enfin je veux dire plus on trouve ça dégueulasse, plus ça va revenir en fait. On a l’impression que y’a une gradation des délits, et qu’en bas t’as tous les petits trucs banals.

Chrystelle. Ouais bah c’est pas forcément bien.

Sabrina. Oui oui, je dis pas que c’est bien...

Chrystelle. ...Nan Parce que t’as des jeunes, mais on est responsable de ça aussi, qui te parlent de “vol de matériel” quand ils tabassent pour avoir un portable. Donc maintenant moi je le dis, “non

²²⁷ En 2005, tandis que la part des mesures civiles sur l’ensemble des nouvelles mesures attribuées au service était de 45,3%, 78,8% des mesures d’investigation étaient des mesures civiles. Si la part de mesures civiles a fortement diminué depuis, chutant à 19,2% en 2008, la part du civil dans les mesures d’assistance éducative était encore de 51,6%.

c'est une agression sur personne", et il y a une victime. Mais même pour un vol simple, je veux dire c'est important qu'ils sachent ce qu'ils ont fait, qu'ils le comprennent quoi, et surtout qu'ils ne banalisent pas : c'est une infraction, il y a une victime mon coco. Et puis je leur demande souvent, "et si c'est à toi qu'on avait fait ça, tu aurais réagi comment ?" Et alors là c'est violent eux c'est tout de suite "moi je le retrouve je le tabasse", donc bon... Faut qu'ils puissent accéder à un minimum de culpabilité, je pense que c'est vraiment important. »

[Les participants à la discussion acquiescent alors, faisant dès lors remarquer que le "travail sur l'acte" occupe cependant une place croissante dans leurs procédures de travail].

(Journal de terrain, centre de milieu ouvert de Lignac)

Liées aux évolutions plus générales connues par le secteur public de la PJJ dès les années 1990, et à la cristallisation concomitante d'une conception éducative de la « responsabilisation »²²⁸, cette place croissante accordée au « travail sur l'acte » est également induite par une importante transformation des mesures judiciaires ordonnées au service de Lignac.

4/ Que faire de la contrainte pénale ?

Durant notre période d'observation dans la première moitié de l'année 2009, le service éducatif de Lignac était confronté à d'importantes transformations dans les pratiques d'ordonnement des magistrats. La plus importante d'entre elles concernait la baisse de l'activité du service en matière d'assistance éducative. Ainsi de 2005 à 2008, avant même que ne soit actée, le 1^{er} janvier 2009, la décision de la direction de la PJJ de ne plus financer les mesures d'assistance éducative ordonnées aux services éducatifs de son secteur public, la proportion de mesures civiles sur l'ensemble des mesures commencées durant l'année chutait considérablement. Sur 311 mesures commencées en 2005, les mesures civiles représentaient 45,3% du total en 2005 – 78,8% des mesures d'investigation et 38,6% des mesures d'accompagnement. En 2008, sur les 286 mesures commencées durant l'année, elles ne représentaient plus que 19,2% du total – 51,6% des mesures d'investigation et 14,7% des mesures d'accompagnement.

Cette importante transformation s'est accompagnée d'une relative homogénéisation du public accueilli par les professionnels du service. En premier lieu, la baisse de l'activité civile a provoqué une masculinisation du public²²⁹ : de 2007 à 2008²³⁰, parmi l'ensemble des mesures commencées

²²⁸ Nous renvoyons, pour un regard sur les transformations qui se sont manifestées, à la PJJ, durant les années 1990, à notre chapitre 3.

²²⁹ Pour cause, la majeure partie des filles qui passent devant un juge des enfants est suivie dans le cadre de procédure d'assistance éducative. Si les filles paraissent donc moins « délinquer » que les garçons, se manifestent également d'importants écarts représentationnels selon le sexe de la délinquance. Ainsi, à délit égal, une fille aura plus tendance qu'un garçon à se voir renvoyée vers une procédure d'assistance éducative (Cardi, 2008, 384). Pour une analyse du

durant l'année, le public masculin est passé de 81% à 88%. En second lieu, s'est produit un recentrage des prises en charge sur les mineurs de 16 à 18 ans. Ainsi, 60% des nouvelles mesures attribuées au service en 2008 concernaient des mineurs de cette tranche d'âge, contre 42% en 2007 ; 6% concernaient des jeunes majeurs (18-21 ans), suivis dans le cadre de mesures de protection civile, contre 11% en 2007 ; 31,5% concernaient des mineurs de 12 à 16 ans, contre 42% en 2007 ; et 2,5% concernaient des mineurs de moins de 12 ans, contre 5% en 2007. Une homogénéisation des publics qui pourrait, selon une éducatrice, entraîner une homogénéisation des « problématiques » :

« Une chose est sûre, dans notre paquet de mesures, on a moins d'affaires qui exigent de nous un approfondissement familial... enfin, je veux dire tu vas pas bosser de la même manière avec un gamin de 17 ans qu'avec un gamin de 14 ans, ou un autre de 11 ans... Tu vas moins aller chercher dans les relations avec les parents, le gamin il est presque adulte et tu vas venir l'emmerder avec sa maman ? Enfin tu le fais toujours, j'exagère, mais forcément tu vas plus être amené à questionner son insertion dans la vie d'adulte, sa responsabilité et tout ça quoi.

– *Donc aussi ce fameux "travail sur l'acte" ?*

– Ha bah oui, c'est sûr que ça sera plus fort avec un jeune de 17 ans, ça y'a pas de doute, même si après ça dépend aussi des mesures » (Chrystelle, éducatrice titulaire, centre de milieu ouvert de Lignac, à la PJJ depuis 2003).

La hausse du nombre de mesures pénales ordonnées au service s'accompagne de transformations dans la répartition des mesures pénales elles-mêmes. En premier lieu, se manifeste, parmi l'ensemble des mesures pénales d'accompagnement (qu'il s'agisse, formellement, de mesures éducatives ou de sanctions pénales), une hausse des mesures présententielles – un constat local qui se trouve d'ailleurs être conforme à l'important travail statistique mené par Sébastien Delarre sur les pratiques pénales des juges des enfants, constatant, en particulier, une hausse des mesures judiciaires provisoires (2012)²³¹. Tandis qu'elles représentaient 49% des mesures pénales d'accompagnement commencées en 2005, elles constituaient 65,9% de ces mêmes mesures en 2008. Face à de telles mesures, les éducateurs s'accordent à faire du travail de préparation du jugement un axe à part entière du travail éducatif envisagé. Il convient de travailler avec le mineur sur sa présentation de soi le jour du jugement, ainsi que de faire en sorte – d'autant plus s'il approche la majorité – qu'il ait bien compris la portée de son infraction. Ainsi le « travail sur l'acte » peut-il apparaître comme un élément central permettant aux éducateurs, non seulement d'œuvrer à la réinsertion du mineur, mais également de faire part au magistrat de son évolution constatée durant le déroulement de la mesure.

discours sexuellement différencié que les juges des enfants tiennent sur la délinquance juvénile, nous renvoyons à (Cardi, 2008, 375-415 ; Cardi, 2009).

²³⁰ Malheureusement, nous ne disposons pas de chiffres antérieurs à 2007 sur les caractéristiques du public accueilli par le service de Lignac.

²³¹ Nous renvoyons, pour un regard sur les transformations des pratiques judiciaires, à notre chapitre 1.

En second lieu, se manifeste une importante hausse des sanctions pénales ordonnées au service de Lignac – contrôles judiciaires, sursis avec mise à l'épreuve, travaux d'intérêt général. Tandis qu'elles représentaient 12,5% du total des mesures commencées en 2005, et 24,5% de l'ensemble des mesures pénales d'accompagnement, les sanctions pénales sont passées, en 2008, à 36,3% du total des mesures commencées, et à 48,1% de l'ensemble des mesures pénales d'accompagnement²³². Parmi ces sanctions pénales, ce sont les sanctions pénales présentielles – contrôles judiciaires – qui ont augmenté le plus fortement, passant de 21 nouveaux contrôles judiciaires en 2005 – soit 53,8% des nouvelles sanctions pénales – à 67 nouveaux contrôles judiciaires en 2008 – soit 64,4% des nouvelles sanctions pénales. Cette importante hausse du nombre et de la proportion de contrôles judiciaires au sein du service éducatif de Lignac était le phénomène qui, avec la disparition de l'activité civile du service, était le plus commenté et débattu, par les éducateurs, durant notre période d'observation.

En nous centrant sur cette question des contrôles judiciaires et des controverses qui lui sont associées, nous mettrons en avant les deux principales postures adoptées par les éducateurs de Lignac. Quand la première a pour finalité de mettre à distance la contrainte pénale (4.1.), la seconde – en voie de généralisation – cherche au contraire à faire de la contrainte une ressource pragmatique visant à « mettre la pression » aux jeunes suivis, pouvant dès lors agir comme un instrument de responsabilisation (4.2.).

4.1. De la contrainte pénale à sa mise à distance

Dès le début des années 2000, face à l'utilisation croissante du contrôle judiciaire, par les magistrats, le caractère « éducatif » de la mesure faisait débat. Tandis que le syndicat national des personnels de l'Éducation surveillée critiquait l'usage croissant d'une mesure « d'ordre public », « focalisant le travail sur l'acte délinquant », tout en délaissant « le travail sur l'histoire personnelle et familiale du jeune » (*Bulletin du SNPES*, janvier 2002, n°170, 12-13), la direction de la PJJ convoquait un groupe de travail autour de la question, afin de déterminer les « contours éducatifs » de la mesure. Composé de magistrats et de professionnels de l'éducation, ce groupe de travail remit un rapport en juillet 2001. Tout en insistant sur certaines des particularités et des difficultés juridiques du contrôle judiciaire²³³, le rapport mettait en avant l'articulation aménagée

²³² Plus forte que celle constatée à un niveau national, cette importante hausse locale est liée aux spécificités locales de la délinquance et de son traitement. En particulier, l'arrivée de nouveaux magistrats sur le secteur pourrait expliquer cette importante transformation des mesures ordonnées.

²³³ Était en particulier discutée l'application du contrôle judiciaire aux mineurs de moins de treize ans. Pouvant aboutir à l'incarcération du mineur qui ne respecte pas les conditions (de soin, de placement, de formation)

par la mesure entre protection de l'ordre public et nécessités éducatives. Le « référentiel des mesures » éditée par la direction de la PJJ stipule en particulier que « l'intervention du service éducatif consiste en un travail d'accompagnement et de soutien au mineur afin de lui permettre de respecter ses obligations judiciaires. En raison de la compétence éducative de la Protection judiciaire de la jeunesse, ce travail d'accompagnement et de soutien est l'occasion pour le professionnel auquel il est confié d'exercer une vigilance éducative portant sur la situation globale du mineur ». Située entre « surveillance et réinsertion » (Cardet, 2000), la mesure de contrôle judiciaire a de fait longtemps fait débat à la PJJ. Nos observations montrent que, loin de s'être résorbées, ces controverses étaient au contraire en première ligne des questions qui préoccupaient l'équipe éducative de Lignac. Tout en posant certaines des questions classiques, relatives à la production du lien, qui traversent la pratique des professionnels de la relation, ces controverses engagent des interrogations plus profondes sur la philosophie qui sous-tend les pratiques éducatives.

Régulièrement durant notre période d'observation, les éducateurs brandissaient le risque de voir leur travail transformé en une activité de « flicage » et de « surveillance », en opposant à l'activité de l'éducateur de la PJJ celle du conseiller d'insertion et de probation (CIP) de l'administration pénitentiaire qui, du fait d'un nombre de prises en charge considérablement plus important, est réputé n'avoir pas les moyens de mettre en œuvre un véritable suivi approfondi – quand le financement d'un poste d'éducateur de milieu ouvert de la PJJ requiert le traitement de 25 dossiers (cf. *supra*), celui d'un CIP requiert le traitement de 180 dossiers. Plus souvent, les éducateurs, plus pragmatiques, mettaient en avant les difficultés à éduquer sous la contrainte du contrôle judiciaire (notamment le risque d'incarcération), qui rendrait plus difficile l'établissement d'une relation de confiance avec les mineurs, en vue de leur adhésion au projet éducatif envisagé. Une éducatrice opposait notamment le travail accompli dans le cadre d'un contrôle judiciaire à celui fourni dans le cadre d'une mesure de liberté surveillée préjudicielle :

« Rien que dans l'accueil c'est pas posé pareil, en tout cas moi je pose pas pareil, mais je sais que c'est discuté, parce qu'on fonctionne pas tous pareil par rapport à la probation. Alors je reste éducatrice hein, donc forcément même si j'ai un CJ sec²³⁴, mon discours il va se développer autour d'essayer de comprendre les choses, et d'aider le jeune. Mais après c'est sous le joug de la... ouais de la contrainte forte quoi. "Si tu respectes pas les obligations bah moi je suis tenue d'en rendre compte et le risque c'est l'incarcération". Donc la relation de confiance dans ce cadre c'est compliqué, elle peine un peu à se créer. Alors fatalement quand t'accueilles la personne sur une mesure de LSP [liberté surveillée préjudicielle], avec les parents, bah la teneur du discours est différente que quand t'accueilles en CJ. Hein les enjeux sont pas les mêmes. J'explique bien les

contenues dans la mesure, le contrôle judiciaire a de fait signé la possibilité renouvelée, après les lois de 1987 et 1989, de l'incarcération provisoire des mineurs de moins de 16 ans.

²³⁴ L'expression « CJ sec » est utilisée quand les éducateurs n'ont d'ordonnée, à l'endroit d'un mineur, qu'une mesure de « contrôle judiciaire » – étant entendu, comme nous l'avons souligné *infra*, qu'une majorité des mineurs sont suivis dans le service au titre de plusieurs mesures.

enjeux de la probation, j'explique bien que je vais aider mais que je suis pas principalement là pour ça. C'est aussi renvoyer les jeunes à leur responsabilité qu'est de dire "c'est toi qui dois justifier les choses c'est pas moi qui dois faire pour toi" » (Lucie, éducatrice titulaire, centre de milieu ouvert de Lignac, à la PJJ depuis 2005).

Schématiquement, deux postures structuraient les controverses concernant ces mesures. La première posture consistait à prendre la définition du contrôle judiciaire au pied de la lettre et à souhaiter « *faire les contrôleurs* », comme le soulignait Lucie, jeune éducatrice titulaire d'une licence de psychologie, qui expliquait nécessaire, dans ce type de mesures, de ne pas proposer un « *vrai travail éducatif* ». Cette posture se concrétisait, dans le discours de cette éducatrice, par une prise de position sur l'organisation du travail au sein de ce service. Elle estimait en effet problématique le fait que chaque éducateur doive s'occuper, pour chaque jeune, à la fois des mesures éducatives « simples » et des mesures de probation :

« Moi les CJ, surtout si je les ai sec, si c'est des grands mineurs, le travail avec les familles, je ne donne pas trop... enfin bon ça dépend, ça peut arriver mais bon... Après, un jeune que tu as connu au civil il avait 10 ans, qu'après tu retrouves au pénal éducatif, et qui au final se retrouve en CJ, bah fatalement si c'est toi qui exerces tout ça, tu travailles un peu plus le fond. Et puis parfois, aussi, toutes ces mesures cohabitent²³⁵, et c'est là où je pense qu'il y a une vraie confusion pour l'éducateur et pour le jeune » (Lucie, éducatrice titulaire, centre de milieu ouvert de Lignac, à la PJJ depuis 2005).

Au contraire, Lucie nous expliquait que dans le service de milieu ouvert où elle travaillait précédemment, « si t'avais une mesure éducative et une mesure de probation, ben c'était l'éducateur de permanence qui recevait les jeunes pour le CJ, et symboliquement je pense que c'était important. L'éducateur de permanence vérifiait avec des papiers, "ok tu dis que t'es en formation, bah vas y montre", et toi ton gamin tu le voyais derrière, tu retravaillais plein d'autres choses, mais pas sous la contrainte du CJ ». Cette organisation permettait, selon elle, d'éviter de mélanger deux fonctions qu'elle estimait contradictoires : d'un côté la fonction éducative ; de l'autre la fonction de contrôle – la probation. Cette posture permettait à Lucie, in fine, de dissocier pragmatiquement l'idée de « peine », inhérente au contrôle judiciaire, et l'idée de « travail éducatif », en vue de préserver la pureté d'un « territoire éducatif » des contraintes pénales inhérentes aux mesures de contrôle judiciaire. La seconde posture, sur laquelle la majorité des éducateurs du service de Lignac s'accordait, consistait au contraire à jouer avec les contraintes formelles du contrôle judiciaire pour réaliser un travail éducatif de fond à l'occasion des rendez-vous de « pointage » imposés aux mineurs.

²³⁵ Parmi les 161 jeunes pris en charge sur le service en juin 2009 – pour un total de 205 mesures –, 19 d'entre eux avaient, dans le même temps, un « contrôle judiciaire » et une mesure éducative pénale, donc moins contraignante.

4.2. Pragmatique de la pression et responsabilisation pénale

Majoritairement, les éducateurs faisaient un usage pragmatique de la contrainte contenue dans la définition même de ces mesures de probation. Il convenait, en certains cas où les éducateurs ne parvenaient pas à « accrocher » un jeune fuyant, de lui « mettre la pression » en brandissant la menace d'une incarcération – sachant que les éducateurs disposaient en fait de la possibilité (dont ils se saisissaient, ou non) de signifier au juge, de manière relativement libre, que tel jeune respecte ses obligations ou, au contraire, ne fournit que trop peu d'efforts en rapport à ce qui lui est demandé. Les deux exemples qui suivent en témoignent. Dans le premier, Audrey décidait ainsi de ne « *pas faire suivre au magistrat* » tandis qu'un de ses mineurs ne venait pas signer son contrôle judiciaire :

Les deux éducatrices se trouvent dans la salle de permanence du service de Lignac. Un dossier ouvert, Audrey se questionne sur l'une de ses situations :

« *Audrey, éducatrice.* Je sais pas comment faire là, il vient pas signer son CJ Youssouf.

– *Charlotte, éducatrice.* Ouais j'ai le même problème avec Ibrahim.

– *Audrey.* Mais tu vois, là, c'est un jeune qui a son contrat de travail, qui s'est payé son permis, bon je veux dire je vois pas ce que je peux faire, je vais pas le faire chier quoi.

– *Le sociologue observateur.* Il fait tout bien, mais il vient pas signer c'est ça ?

– *Audrey.* Ouais mais on n'est pas obligé de faire suivre au magistrat. Et puis je me demande si je vais pas faire suivre au SPIP [Service pénitentiaire d'insertion et de probation²³⁶]. Parce que le jeune il a bientôt 18 ans, et le SPIP ça convoque une fois tous les deux mois, donc ça suffit pour ce jeune quoi. Il a pas besoin de ce suivi, il est en bonne voie, y'a plus vraiment de souci. »

(Journal de terrain, centre de milieu ouvert de Lignac)

Dans le second exemple, la même éducatrice estime que le jeune « *dépasse les bornes* », envisageant alors de rappeler au jeune « *le cadre* » et « *ses responsabilités* », en brandissant la menace d'un écrit au magistrat :

« Je suis dégoûtée, ça fait un an et demi qu'on bosse ensemble, j'ai essayé plein de trucs, là aujourd'hui je suis dégoûtée mais je pense qu'il le sait parce que c'est un gamin qui manquait jamais mes entretiens. Je l'ai convoqué vendredi dernier il est pas venu, bah voilà là je vais rappeler le cadre je vais envoyer une convocation et je vais lui dire que si il vient pas j'écris au magistrat. Il est sous SME [sursis avec mise à l'épreuve], il a onze mois avec sursis, il en a fait 5 il lui en reste 6 à faire, voilà si il se pointe pas à un moment donné t'es obligé. Le cadre, un même de 14 ans ça va le rassurer, un de 18 comme Mourad bah il lui faut une prise de conscience, à 18 ans faut qu'il accède à l'autonomie, alors pour ces jeunes malheureusement c'est trop tôt mais bon, c'est comme ça, on n'a pas le choix. Faut qu'il assume ses responsabilités à un moment » (Sabrina, éducatrice contractuelle, centre de milieu ouvert de Lignac, à la PJJ depuis 2007).

²³⁶ Ce service, qui s'occupe du suivi des adultes condamnés à une décision de justice, en milieu ouvert comme en milieu fermé, a fait l'objet d'une récente thèse (Larminat, 2012).

Ce n'est donc qu'en certaines circonstances, quand il convient de réguler des relations qu'ils estiment « délicates » – car « fuyantes » – avec les jeunes pris en charge, que les éducateurs peuvent faire usage de la contrainte pénale comme un moyen de « mettre la pression » au jeune. Dans de tels cas, ils convoquent alors le « judiciaire » pour rappeler aux jeunes – d'autant plus quand ils approchent de la majorité – leurs obligations et, par là, leurs responsabilités. Ils réduisent de ce fait le jeune justiciable à un « *individu responsable* », sujet de droit appelé à « *rendre des comptes* », pour reprendre les termes d'une éducatrice : « *à ce moment-là le rapport aux faits c'est quand même central, les jeunes ils doivent accéder à la culpabilité, à la conscience de ce qu'ils ont fait* ». Mais en faisant de cette contrainte pénale, non pas nécessairement une arme juridique appliquée systématiquement, mais une ressource éducative utilisée pragmatiquement, en vue de leur « *responsabilisation* », ils entendent « *rester éducateurs* » : « *Sinon, ils n'ont qu'à nous appeler "SPIP mineur", on dira aux jeunes "allez hop, venez signer votre contrôle judiciaire", "bonjour, au revoir"* », comme le soulignait une jeune éducatrice en entretien, qui ajoutait, dans la foulée, qu'il lui semblait nécessaire de « *rappeler aux mineurs pourquoi ils sont ici. Faudrait pas oublier qu'on est éducateur du ministère de la Justice, non plus* »²³⁷.

La psychologue du service de Lignac, qui s'inquiétait en entretien du fait que ses collègues éducateurs, « *trop attachés à leur vision du mineur délinquant comme un mineur en danger* », ne sachent pas « *travailler au pénal* », tentait régulièrement de rappeler aux éducateurs les vertus responsabilisantes des normes pénales. Ainsi à propos d'un mineur de 17 ans, suivi dans le cadre d'un contrôle judiciaire, la psychologue insistait auprès d'une jeune éducatrice sur la nécessité de ne pas hésiter à faire part au magistrat de ses manquements aux obligations de la mesure : « *n'oubliez pas, Sabrina, que c'est une manière de le responsabiliser et de le respecter dans sa dignité* ». Le lendemain, en entretien, elle développait ainsi sa conception de la sanction, tandis que nous revenions sur sa prise de position de la veille :

« En mon nom pour moi la sanction... et quand je dis sanction je dis aussi sanction pénale... hein pour moi la sanction fait partie de l'éducation, elle doit être pertinente et adaptée à la problématique du jeune et tout, mais elle fait partie de l'éducation... il est très important qu'à un moment le jeune puisse être responsabilisé dans les actes qu'il a commis et ça c'est aussi pour moi une façon aussi de l'humaniser, de lui rendre sa dignité de le faire rentrer dans cette chaîne humaine faite d'interdits et de responsabilité, de limites, et c'est aussi un processus de civilisation hein... pour moi c'est important, et c'est quelque chose qui passe difficilement pour certains éducateurs qui sont pas habitués à travailler au pénal, ils comprennent pas cette dialectique, ils ont du mal à la comprendre,

²³⁷ Cette stigmatisation du travail des conseillers d'insertion et de probation (CPI) de l'administration pénitentiaire est certainement caricaturale, mais elle n'est pas non plus dénuée de réalité. Dans ses travaux sur l'exécution des peines en milieu ouvert, à destination des justiciables adultes, Xavier de Larminat souligne de fait que le terme de « probation » peut être utilisé, dans ce cas, comme un « synonyme de milieu ouvert, pour souligner le fait que les personnes suivies pour ce genre de mesures sont dans l'obligation de "faire leurs preuves" » (Larminat, 2012, 17-18).

et que c'est pas du tout incompatible avec un travail éducatif et avec une intervention psychologique» (Sofia, psychologue titulaire, centre de milieu ouvert de Lignac, à la PJJ depuis 2001).

Sans être omniprésente au quotidien, cette conception responsabilisante de l'action éducative structurait de nombreuses procédures d'accompagnement ainsi que de nombreuses réflexions des éducateurs de milieu ouvert. La plupart du temps, néanmoins, elle venait se combiner à un travail plus classique, pour les éducateurs, sur l'environnement des mineurs, et en premier lieu sur leur environnement familial, l'évolution des mesures judiciaires encadrant la pratique des éducateurs de milieu ouvert, et l'évolution concomitante du « profil » des mineurs pris en charge, lui offrait, de fait, une place croissante dans un travail en voie de spécialisation pénale.

Conclusion du chapitre 4

Dispositif dont l'histoire a accompagné la cristallisation d'une identité propre aux éducateurs de la PJJ, le « milieu ouvert » constitue un enjeu important pour la profession. Il représente ce qu'une partie d'entre elle – soutenue en cela par son syndicat majoritaire, le SNPES – considère comme son « cœur de métier », et les pratiques qui s'y déploient visent non seulement à apporter aide et soutien aux mineurs pris en charge, afin de participer à leur « réinsertion », mais également à poser un regard expert sur ce qui est repéré comme leur « problématique », ce « faisceau d'éléments » susceptibles de rendre compte de leurs comportements déviants – en particulier de leurs comportements délinquants²³⁸.

Ordonnateurs des différentes « mesures » qui encadrent les prises en charge, et destinataires des principaux écrits qui émanent de leur mise en œuvre, les magistrats donnent en partie le ton du travail éducatif. Mais en partie seulement. D'un côté, les éducateurs disposent en effet de leurs propres manières de faire, cherchant à adosser toute forme de suivi éducatif à la construction collective de raisonnements sur la situation des mineurs. Bien que des évolutions semblent se manifester dans la pratique des jeunes éducateurs de milieu ouvert, qui seraient moins portés que leurs « aînés » à aller investir, directement, le « milieu naturel » des jeunes, les éducateurs veulent comprendre et analyser l'environnement des mineurs, en particulier leur environnement familial. Par l'usage de différents savoirs, en particulier psychologiques, qui leur permettent de donner

²³⁸ Nous reprenons cette idée de « faisceau d'éléments » aux réflexions sur l'observation développées, dès les premières années de fonctionnement de l'Éducation surveillée, par le psychologue Guy Sinoir (1946), dont nous avons déjà souligné que les réflexions en la matière pouvaient être considérées comme l'une des origines historiques et intellectuelles de la notion de « problématique » des jeunes.

sens à leurs observations brutes et à leurs impressions sur les mineurs et leur famille, les éducateurs cherchent, dans le cadre des prises en charge pénales, à aller voir « plus loin que le délit », comme ils le disent eux-mêmes, se faisant ainsi les représentants d'un modèle de justice fondé sur la compréhension de la personnalité du délinquant, fondement de son éducatibilité. D'un autre côté, cependant, les éducateurs dépendent de la nature des mesures judiciaires qui leur sont attribuées. Parallèlement à la disparition progressive de toute activité d'assistance éducative, les éducateurs du service de Lignac sont confrontés à la montée en charge de mesures pénales à fort degré de contrainte. Modifiant leurs habitudes de travail, cette transformation sous-tend la nécessité, pour les éducateurs, de systématiser l'occurrence d'un travail de « responsabilisation », reprenant à leur compte une conception éducative qui s'est forgée, à l'Éducation surveillée, au tournant des années 1980 et 1990. Dans ce cadre, le « pénal » peut dès lors devenir une ressource centrale, non seulement dans la construction des relations avec les jeunes, mais également dans l'affirmation de leur identité d'éducateurs « *du ministère de la Justice* ». Si ces transformations tendent à accroître le poids d'une conception responsabilisante de l'action éducative, les éducateurs du service de Lignac faisaient néanmoins un usage ponctuel et pragmatique de la contrainte pénale, évitant ainsi de recourir de façon systématique à cette conception éducative.

CHAPITRE 5

DES ÉDUCATEURS EN CENTRE FERMÉ

Les nécessités d'un encadrement quotidien

Dans le contexte de la compétition électorale qui a précédé l'échéance présidentielle de 2002, durant lequel le thème de l'insécurité a occupé une place centrale, la création de centres éducatifs fermés pour les mineurs multirécidivistes²³⁹ était porteur d'une « grande résonance symbolique » (Thomas, 2006, 512), légitimée par les promesses, brandies tout au long de la campagne, jusqu'au duel du second tour entre la droite et l'extrême-droite, selon lesquelles un parti républicain était capable de garantir la sécurité des français. Ces promesses ont abouti à une forme de « naturalisation de la solution CEF », étant entendu que « l'avenir du traitement de la délinquance des mineurs passe par l'éloignement des mineurs dangereux, donc leur enfermement, et c'est cette logique d'action, menée “avec détermination”, qui permettra d'endiguer “la déferlante de mineurs délinquants” et de répondre à la demande des Français » (*Ibid.*, 512). Face à la nécessité (symbolique) de faire correspondre la politique de traitement de la délinquance aux « besoins des Français », le ministère de la Justice s'est appuyé sur des professionnels de la communication, qui sont directement intervenus dans le processus de production de la loi, au détriment des professionnels du droit et de l'éducation – œuvrant pour l'essentiel à la direction de la PJJ. Suite à la victoire de la droite, dès la formation du nouveau gouvernement et la nomination de Dominique Perben au ministère de la Justice, fut entrepris un vaste processus de labellisation du concept « d'enfermement » des mineurs délinquants. Des enquêtes d'opinions furent réalisées, qui constataient – en même temps qu'elles entérinaient la légitimité du dispositif envisagé – l'attachement des Français à la « solution CEF ». Le 16^e baromètre Justice d'octobre 2002²⁴⁰ a

²³⁹ Cette création était à la fois portée par les deux partis politiques proclamés « favoris » de cette élection présidentielle : le Rassemblement pour la République (RPR, parti de droite) représenté par Jacques Chirac, et le Parti Socialiste (PS, parti de gauche) représenté par Lionel Jospin.

²⁴⁰ Partie prenante de la politique communicationnelle du ministère de la Justice, ce baromètre semestriel, réalisé en coordination avec le Service d'information du gouvernement (SIG), s'intitule « Les Français et la justice ». Carole Thomas précise qu'il est « réalisé auprès d'un échantillon national représentatif de 1007 personnes âgées de 15 ans et plus, interrogées en face à face, à leur domicile. Les questions portent essentiellement sur la connaissance des grandes lignes d'action du ministère de la Justice, l'évaluation du fonctionnement de la Justice, les attentes et les usages de la Justice, l'appréciation du fonctionnement de la justice des mineurs » (Thomas, 2006, 514). Pour une réflexion empirique – « par le bas » – de la politique communicationnelle du ministère de la Justice, voir (Thomas, 2009).

ainsi « confirmé » cet attachement, 58% des sondés estimant « efficace » la mise en place de centres éducatifs fermés pour les mineurs délinquants.

Dans une réflexion consacrée au ficelage juridique de ce nouveau dispositif, Carole Thomas montre que cette opération symbolique et communicationnelle autour du vocable « fermé » s'est heurtée à un problème de nature juridique : la « fermeture » impliquait en effet de faire entrer ces centres dans un « cadre pénitentiaire » (*Ibid.*, 519). Après quelques tentatives – infructueuses – de la Direction des affaires criminelles et des grâces (DACG) pour faire abandonner le vocable « fermé », une solution de compromis s'est imposée, permettant de concilier les exigences communicationnelles du champ politique et les exigences légales du champ juridique : l'idée – et le concept – d'une « fermeture juridique » : « la fermeture consiste en une menace d'incarcération qui pèse sur le mineur placé s'il ne respecte pas les conditions de placement dans un CEF, en particulier s'il fugue » (*Ibid.*, 519). Dans un deuxième temps, tandis que de nombreux médias soulignaient la distance entre le projet de fermeture et sa réalité – la « fugue » devenant la figure même de l'incohérence initiale du projet –, les communicants du ministère de la Justice ont, dès 2004, décidé d'activer le registre du CEF comme « dernière chance » avant la prison : le CEF comme « alternative à l'incarcération ».

De fait – et nous quittons ici l'argumentaire de Carole Thomas –, l'opération symbolique qui a présidé à la mise en œuvre des CEF heurtait également la vision majoritaire portée au sein du champ éducatif. Ainsi Manuel Palacio, dont nous avons déjà souligné le rôle, durant les années 1990, au bureau des méthodes et de l'action éducative de la direction de la PJJ, était farouchement opposé à l'idée de créer des centres fermés²⁴¹. Invité en 2001, en tant que président de l'association française des professionnels de l'éducation en lien avec la justice (AFPEJ), à venir discuter au Parti Socialiste du programme présidentiel de Lionel Jospin en matière de réponses à la délinquance juvénile, Manuel Palacio met en avant cette situation où, selon ses propres termes, « *le politique se [dissolvait] dans la communication* »²⁴² :

« Les CEF au départ ce n'était pas pensé d'un point de vue éducatif. Ça arrive par l'espace politique et c'est les politiques qui disent "il faut des CEF". À ce moment-là je suis président d'une association professionnelle, l'AFPEJ, avec plutôt des cadres, donc directeurs de service et départementaux, du public et de l'associatif. C'est la première fois qu'on avait ça, et pour le coup on va s'exprimer, on va être entendu, et on fait un manifeste qui va alimenter la mission du Sénat²⁴³. Je rencontre les principaux partis politiques avec un accord du ministère de la Justice. Et on développe un certain nombre de positions, de propositions, et on est très très négatif sur l'idée de centres

²⁴¹ Il affirmait cette opposition dans un article au titre évocateur – « Eduquer, le contraire d'enfermer » –, cosigné avec Jean-Paul Orient et paru dans le quotidien *Libération* le 10 septembre 2002, soit le lendemain de la promulgation de la loi Perben I du 9 septembre 2002, qui prévoyait l'ouverture de centres éducatifs fermés pour mineurs multirécidivistes.

²⁴² Ces termes sont issus d'un entretien que nous avons mené avec Manuel Palacio en mars 2011.

²⁴³ Nous avons déjà souligné le rôle de cette mission dans le cadre du chapitre 3 de notre thèse. Réunie au début des années 2000, elle a donné lieu à un rapport de Jean-Claude Carle et Jean-Pierre Schosteck (2002).

fermés. Il faut savoir qu'à ce moment-là ce n'est pas pensé, c'est une position politique, qui est toute simple, c'est Chevènement et le retour du fantasme du centre fermé au sens "maison de correction"²⁴⁴. Donc moi on dit "attention, très très mauvaise idée". D'abord parce que la question de l'enfermement ça s'appelle la prison, la détention. C'est pas la question de savoir si je suis pour ou contre la prison, c'est que je suis contre le mélange des genres. La contention maximale, seule la prison peut la tenir parce que c'est une structure violente. Dès lors que vous n'êtes pas dans un mode carcéral, si vous n'avez pas le moindre espace de respiration, ça va vous péter dans la gueule. Et c'est pas facile à faire comprendre, parce que dans l'opinion publique, ça choque pas. Donc pour moi sous cette vision là les CEF c'est la ligne rouge. Donc je monte au créneau là-dessus, y'a le manifeste, on balance un texte au *Monde* qu'ils ne publient pas, et à *Libération* qui le publie, mais deux mois plus tard²⁴⁵. Et je dis par contre aujourd'hui prenons au sérieux la question de l'incarcération des mineurs, car le vrai problème c'est peut-être d'aller voir comment ça se passe dans les prisons pour mineurs, et là y'a un vrai enjeu d'une prison qui incarcère dans des conditions dignes avec une vraie prise en charge²⁴⁶. Du coup je disais on loupe ça au bénéfice d'un fantasme médiatique, qui fait plaisir à l'opinion. Et donc je vais rencontrer le PS, c'était extra [Rire]. On était dans le bureau de Solferino de Martine Aubry, y'avait le conseiller juridique de Jospin, et là à peine je prends la parole, coup de téléphone, "ça y est le programme est validé". Les principaux conseillers eux-mêmes prenaient ça dans la tronche, et dans le programme y'avait bien sûr les centres fermés, la création d'un ministère de la sécurité, mot pour mot le même programme que le RPR. Sans aucune réflexion, il fallait juste qu'ils gardent cette ligne. C'est là qu'en gros le politique se dissout dans la communication, c'est-à-dire qu'il perd totalement le sens des enjeux réels. Le tout était de dire "on va faire des CEF" » (Manuel Palacio, ancien responsable du bureau des méthodes et de l'action éducative, direction de la PJJ, ancien éducateur, entré à la PJJ en 1977).

Dans leur forme finale, à la suite des discussions ayant abouti à la stabilisation d'un « cahier des charges » qui en édictait les grandes lignes de fonctionnement, les CEF n'apparaissent à Manuel Palacio que comme « *une resucée des CER avec plus d'encadrement* »²⁴⁷. Quelques caractéristiques de leur fonctionnement en font néanmoins des structures à part, déterminant, pour une part au moins, les formes prises par les pratiques éducatives qui en rythment le quotidien. En premier lieu, au contraire des autres dispositifs d'hébergement, la prise en charge des mineurs placés se fait majoritairement en interne – sauf en certains cas où les mineurs sont autorisés à sortir du centre, comme nous le préciserons plus loin. Cette première caractéristique implique, de la part des éducateurs qui interviennent en CEF, de porter une attention

²⁴⁴ Tandis qu'il était ministre de l'Intérieur du gouvernement de Lionel Jospin, du 4 juin 1997 au 29 août 2000, Jean-Pierre Chevènement, au travers de controverses avec Elizabeth Guigou, son homologue au ministère de la Justice, appelait à un retour à l'enfermement et à l'éloignement des mineurs délinquants.

²⁴⁵ La publication tardive de l'article cité *infra* – « Eduquer, le contraire d'enfermer » – occasionnera une progressive marginalisation de Manuel Palacio au sein de la DPJJ, qu'il quittera finalement en 2006. Ce dernier en garde un souvenir amer, soulignant en entretien qu'il critiquait en réalité « *l'idée originelle du centre fermé. Mais la manière dont ça avait été finalement monté, avec l'idée de la fermeture juridique, ça me dérangeait pas, au contraire, c'était dans la lignée des CER, des CPI, de tous ces centres à encadrement éducatif renforcé* ».

²⁴⁶ Dès 1998, Manuel Palacio publiait un texte avec Jean-Louis Daumas, actuel directeur de la PJJ, qui défendait l'idée de rendre « éducatives » les prisons pour mineurs (Daumas et Palacio, 1998). Nous y reviendrons dans le chapitre 6 de notre thèse.

²⁴⁷ Nous retrouvons là l'idée du « continuum de contrainte » évoqué précédemment, dans le cadre de notre chapitre 3.

conséquence à la gestion du « collectif » des mineurs placés, et aux dispositifs de régulation des troubles internes, qui doivent viser la production de l'ordre au sein de la structure tout en maintenant les mineurs sur place²⁴⁸. En second lieu, les mineurs placés en CEF le sont tous sous le régime juridique d'une mesure de probation – le plus souvent avant jugement, dans le cadre d'un contrôle judiciaire ; parfois aussi après jugement, dans le cadre d'un sursis avec mise à l'épreuve.

Derrière un long portail coulissant, dans l'une des petites rues d'un quartier résidentiel, sont enfermés les jeunes placés sur décision judiciaire au CEF de Liars, destiné à accueillir des mineurs de 16 à 18 ans²⁴⁹. De son ouverture, en avril 2010, au début de notre observation, six mois plus tard, le CEF de Liars a « accueilli » 27 jeunes, dont 2 filles. La majorité d'entre eux (19, soit 70%), conformément aux exigences juridiques que nous venons de présenter, l'ont été dans le cadre d'une mesure de contrôle judiciaire. Les autres l'ont été dans le cadre de sursis avec mise à l'épreuve (6, soit 20%) ou, pour une forte minorité, dans le cadre d'une libération conditionnelle (1 jeune) et d'un suivi socio-judiciaire (1 jeune également). Chaque jeune, soumis aux obligations réglementaires contraignantes du CEF, se voit également désigner deux « éducateurs référents », chargés de suivre sa trajectoire individuelle.

Le CEF a l'allure d'une grande (et belle) demeure, composée de trois bâtiments, la maison centrale et ses deux dépendances. La première dépendance est située à proximité immédiate du portail d'entrée, à gauche pour celui qui pénètre dans la structure. Les deux salles qui en composent le rez-de-chaussée abritent respectivement le bureau du chef de service et la salle du professeur technique chargé du soutien scolaire aux jeunes placés. L'unique salle du premier étage fait office de salle de réunion. La seconde dépendance, à une dizaine de mètres sur la droite, est composée du bureau de la directrice et de celui de la secrétaire du CEF. Au fond de l'allée qui débute du portail d'entrée, se dresse la maison au sein de laquelle sont hébergés les jeunes, dans des chambres éparpillées aux premier et deuxième étages. Aucune grille ni aucun barreau aux fenêtres, mais seulement de larges pans de

²⁴⁸ En réalité, comme nous le verrons, il est fréquent que les mineurs fuguent du centre, pratique formellement interdite – et sanctionnée – qui apparaît néanmoins centrale, *de facto*, pour réguler les nombreux conflits qui agitent le quotidien du CEF. Il est d'ailleurs certains CEF qui utilisent explicitement la sortie du CEF comme modalité de gestion des « incidents ». Ainsi Benoist Jolly, dans le cadre d'une recherche menée sur un CEF du secteur public, constate-t-il « l'organisation de temps pédagogiques “hors murs” que les éducateurs nomment “sorties de dégagement” » (Jolly, 2011, 36). L'auteur ajoute que « par ces ruptures ponctuelles du contexte clos de la prise en charge, il s'agit de sortir pour contenir l'instabilité des jeunes et ainsi favoriser la continuité du placement » (*Ibid.*, 36).

²⁴⁹ Existents également des CEF destinés aux mineurs de 13 à 16 ans.

plexiglas qui, recouvrant l'espace de la fenêtre, font office de protection anti-suicide. Le bureau des éducateurs, lieu de fréquentes rencontres pour les professionnels du CEF, est situé à proximité des chambres du premier étage. Avec vue sur le portail, il permet aux éducateurs de surveiller les allées et venues, également placées sous les yeux d'un système de vidéosurveillance dont les éducateurs, néanmoins, déplorent souvent le fonctionnement défectueux. Le rez-de-chaussée de la maison est composé d'une grande salle à manger et d'une cuisine, d'une table de ping-pong et d'une salle d'activité, ainsi que du bureau de la psychologue. Au sous-sol, une seconde salle d'activité abrite quelques appareils de musculation²⁵⁰. L'équipe du CEF est composée d'une jeune directrice et d'un chef de service expérimenté, ainsi que de 16 éducateurs, dont 7 contractuels et 2 volants sur l'ensemble de la région. Interviennent également au CEF un agent technique d'éducation²⁵¹, une psychologue et deux professeurs techniques – l'un chargé des activités scolaires, l'autre des activités sportives. Le rapport d'activité du CEF, rédigé par sa directrice pour la fin de l'année 2010, souligne l'instabilité de l'équipe professionnelle.

Ancien centre de placement immédiat (CPI), l'établissement a pour particularité de ne pas avoir été construit pour devenir un CEF. À l'heure où l'équipe professionnelle cherche encore, comme nous le verrons, à stabiliser ses procédures de fonctionnement, cette caractéristique entraînait de nombreuses critiques de la part des éducateurs. Une éducatrice, Johanne, se plaignait ainsi en entretien, à l'instar de nombreux de ses collègues, que l'architecture du CEF de Liars ne sépare pas véritablement les « *trois pôles qui sont au cœur du projet CEF : la pédagogie, l'hébergement, la restauration* ». Elle ajoutait qu'il lui semblait nécessaire, « *symboliquement, pour que le jeune puisse avoir des repères, de séparer ces pôles [...] Y'a une structuration du temps et de l'espace pour structurer leur personnalité* ». D'autres éducateurs, à l'image de Vincent, regrettaient une architecture « *trop banale* ». Ce dernier soulignait alors les spécificités architecturales de son ancien CEF²⁵², qui avait été « *construit pour* » : « *y'avait des grillages, une porte fermée, un SAS, un portail blindé, aux fenêtres t'avais des barreaux, des gros barreaux, ça rappelait pas la*

²⁵⁰ Fondée sur l'articulation entre espaces communs et espaces individuels, le CEF s'apparente au modèle d'architecture « sectionnaire » évoqué par Alice Jaspert dans ses travaux sur les modalités de l'enfermement des mineurs délinquants, en Belgique (2010a; 2010b; 2011). Utilisée en Belgique depuis la fin du 19^e siècle, cette architecture spécifique s'articule à une « prise en charge sectionnaire, et donc collective [...], généralement envisagée comme un microcosme social où s'apprennent les règles de la vie en commun » (Jaspert, 2011, 91). Nous retrouverons ce « modèle », qui cache en réalité des modes de fonctionnements réels relativement disparates (Jaspert, 2010a), à propos des établissements pénitentiaires pour mineurs (Chapitre 6).

²⁵¹ Comme nous l'avons précisé dans notre chapitre 3, depuis 2007, une politique volontariste de la PJJ vise à intégrer les ATE – personnel de catégorie C – au personnel éducatif. L'ATE du CEF de Liars fait partie de ces quelques ATE qui ont refusé de recourir à une telle reconversion.

²⁵² Un CEF du secteur associatif réputé, à la DPJJ, pour son « bon fonctionnement », évaluation réalisée à l'aune du faible taux de fugue que connaît ce CEF.

prison et puis surtout ça servait à ce que les gamins sautent pas par la fenêtre, comme ici les plexi, sauf que ça rappelait quand même qu'on est dans un endroit fermé. C'est pas ça qui pouvait les empêcher de sortir, mais symboliquement ça les tenait, "je suis pas n'importe où"». Il ajoutait, mettant en avant les vertus panoptiques de l'architecture de son ancien CEF, l'étendue des opportunités de contrôle et de surveillance qui s'offrait aux éducateurs : « le bureau des éducateurs, ça c'était hyper bien, était positionné au centre du dispositif avec une grande fenêtre, et de là tu voyais tout l'hébergement. Un gamin qui passait d'une chambre à une autre tu le voyais, hop tu y allais, y'avait une lumière qui s'allumait, toi ça t'alertait, et hop tu y allais tu vois, "tu fais quoi là ?", etc. ». Cette spécificité permettait, selon Vincent, « d'avoir prise sur eux, de pouvoir anticiper et de pouvoir faire du bon travail éducatif ». En creux, ces critiques font apparaître la conception de la « bonne » éducation en CEF que valorisent ces deux éducateurs. Associée à un dispositif de contrôle efficient, la prise en charge proposée en CEF devrait permettre d'avoir maîtrise sur l'ensemble du comportement des jeunes placés, afin de leur imposer les limites nécessaires à leur éducation. Adossée à un renouvellement des théories et des concepts pédopsychiatriques et psychanalytiques sur l'adolescence, cette conception éducative n'est pas sans mettre à l'épreuve les postures habituelles des éducateurs de la PJJ.

L'objectif de ce chapitre est de revenir sur les formes concrètes que prennent les pratiques éducatives en CEF. Si les éducateurs y sont sommés de faire avec la philosophie de la contrainte que sous-tend le « projet CEF » lui-même, ils disposent néanmoins de ressources quotidiennes qui leur permettent de se mettre à distance de la contrainte, parfois aussi de déléguer, à des acteurs externes au CEF, l'imposition de l'autorité auprès des jeunes placés. Si cela permet à certains d'entre eux de revendiquer se distancer de la figure du « surveillant », historiquement rejetée par les éducateurs de la PJJ²⁵³, nous montrerons qu'il s'agit également d'une posture pragmatique, permettant aux éducateurs de se mettre en retrait des situations qu'ils perçoivent comme les plus complexes à travailler.

Après avoir examiné comment la forme concrète prise par le « projet CEF » au sein de la structure de Liars sous-tend la mise en œuvre d'une éducation comportementale (1), nous montrerons comment la menace de l'incarcération qui pèse en permanence sur les mineurs placés en CEF, agit comme une ressource pragmatique, pour les éducateurs, qui se gardent toujours la possibilité de faire appel au « judiciaire ». Quand les éducateurs estiment, en retour, que les

²⁵³ Faut-il ici rappeler le contenu de cette note d'orientation de la direction de la PJJ, publiée en 1975, qui souhaitait protéger les éducateurs d'une « entreprise de gardiennage », en insistant sur le « modèle » des prises en charge en milieu ouvert, au plus proche des « nécessités intérieures » des mineurs délinquants ? Nous renvoyons, pour une contextualisation des prises de position avancées dans cette note, au chapitre 3 de notre thèse.

magistrats ne sont pas assez « réactifs », ils disposent alors d'une ressource pour légitimer les difficultés qu'ils rencontrent auprès de mineurs considérés comme « fuyants » et « difficiles » (2).

1/ Une éducation comportementale

Comme souligné *supra*, les CEF ne peuvent accueillir, selon le cahier des charges national qui en définit les grandes lignes juridiques et organisationnelles, que des mineurs multirécidivistes ou multiréitérants, placés sous la menace potentielle d'une peine d'emprisonnement. L'importance de ce cadre et de son respect tient tout d'abord à la nécessité de répondre aux exigences procédurales de ces établissements, dont la nature juridique fut, lors de leur ouverture, singulièrement controversée²⁵⁴. La directrice du CEF de Liars, quant à elle, estime que cette caractéristique peut être considérée comme un « levier éducatif ». Citant, à l'occasion d'un entretien, un récent rapport de la Défenseure des enfants (Versini, 2010), elle souligne que l'importance de cette caractéristique tient à ce qu'elle « conditionne la réactivité des magistrats » en cas de manquement aux obligations du placement. Au contraire, si venaient à être placés des jeunes « moins connus », dont le cas serait dès lors considéré comme « moins prioritaire » aux yeux des magistrats, obtenir l'attention de ces derniers (sur une nécessaire incarcération, par exemple) s'avérerait plus complexe²⁵⁵.

À y regarder de plus près, l'argument développé dans le rapport de la Défenseure des enfants ne s'arrête pas à de telles considérations pragmatiques. Celles-ci sont en effet subsumées sous une définition générique de « l'adolescence en crise », à laquelle renverraient les jeunes accueillis en CEF. Opérant une homologie entre les réponses pénales apportées aux infractions des mineurs placés en CEF, et le « mal » d'ordre psychologique dont ceux-ci souffriraient, elle justifie la nécessité de ne pas déroger au cadre juridique du placement en CEF. Est alors souligné dans le rapport, expertises pédopsychiatriques à l'appui, que les adolescents placés en CEF présentent un « profil particulier », « celui de jeunes multiréitérants et pour lesquels les autres structures éducatives n'ont pu apporter une modification durable du comportement ». En cela, ces jeunes

²⁵⁴ Suite au constat de diverses irrégularités juridiques dans le placement de certains mineurs en CEF, le service des affaires criminelles et des grâces, qui fut au cœur des controverses juridiques qui ont entouré l'ouverture des CEF, a ainsi publié, le 20 juin 2003, une note de recadrage particulièrement directive rappelant aux procureurs généraux le régime juridique spécifique de ces établissements.

²⁵⁵ A partir d'une plongée au cœur des interactions professionnelles qui se nouent, dans les juridictions pour mineurs, autour des décisions judiciaires d'incarcération des mineurs, Léonore Le Caisne a bien mis en avant la place centrale de ce critère – « *il est connu !* » – dans la construction des jugements quotidiens au tribunal (Le Caisne, 2008a). Soulignant que bien souvent, « l'existence d'antécédents judiciaires définit le jeune », l'auteure montre comment « "être connu" et "avoir des antécédents" amenuisent à eux seuls toute investigation et ouvrent grand les portes de la maison d'arrêt » (*Ibid.*, 109).

« sont à rapprocher du concept d'adolescents en crise qui affirment leur individualité sur un mode réactionnel et éprouvent les repères qui leurs sont proposés par la société au travers de comportements transgressifs » (Versini, 2010, 12).

Ces considérations théoriques sont à mettre en lien avec les transformations des conceptions éducatives qui, dans le courant des années 1990, ont promu le bien-fondé de prise en charge fondé sur le recours à la contrainte et à la contention²⁵⁶. Ainsi la forme prise par le cahier des charges qui définit, au niveau national, les grandes lignes de fonctionnement des CEF, s'inscrit pleinement dans la lignée de ces constructions théoriques. Plaçant l'idée de « contention » au cœur des stratégies éducatives, ces savoirs transforment la boîte à outils dont disposent les éducateurs pour travailler, dans ces nouvelles structures, auprès des mineurs délinquants. Ils ne figent pas pour autant les pratiques quotidiennes, qui se déploient, comme nous allons le voir, le long de nombreuses controverses sur les bonnes manières d'agir dans ces nouveaux espaces. Nous interrogerons donc tout d'abord la manière dont les éducateurs interprètent, dans un registre symbolique, le type de fermeture – juridique – aménagée en CEF (1.1.). Nous soulignerons ensuite la prégnance controversée, dans les réflexions quotidiennes de l'équipe d'éducateurs, de questionnements relatifs aux règles disciplinaires quotidiennes (1.2.). Par une description du système – spécifique aux CEF – des modules de prise en charge qui visent à dessiner la trajectoire d'enfermement des mineurs placés, nous montrerons alors que tend à prédominer au CEF, non sans controverses, des modalités comportementales d'éducation des mineurs délinquants (1.3.).

1.1. Fermeture juridique, fermeture symbolique

Il est 9h au centre éducatif fermé (CEF) de Liars. Comme à chaque moment de la journée, selon un système de roulement qui assure la continuité de la présence éducative, deux éducateurs sont présents. En l'occurrence, ce sont ce jour deux éducatrices, Sabrina et Élodie. Conformément à ce qui est inscrit sur le planning hebdomadaire du CEF, les deux éducatrices ont prévu d'organiser une activité « cuisine » avec les cinq jeunes physiquement présents ce jour au CEF²⁵⁷, l'objectif étant de préparer des nems en vue du repas de midi. L'activité, comme l'ensemble des activités quotidiennement organisées dans ce CEF, est censée commencer à 9h et se terminer à 12h. Comme chaque jour, cependant, le lever des jeunes s'apparente à une mission

²⁵⁶ Pour un tel regard, nous renvoyons au chapitre 3 de notre thèse.

²⁵⁷ A ce moment de notre observation, sur les 8 jeunes du CEF, 2 sont en effet en fugue, quand un autre se trouve, durant ses journées en semaine, en stage de formation professionnelle à l'extérieur du CEF.

particulièrement complexe. « *Apparemment ils se sont couchés à 4h* », soupire Sabrina depuis la salle à manger du CEF, située au rez-de-chaussée de la maison de 2 étages qui constitue le pôle central de la structure. Il est déjà 9h30, aucun jeune n'est levé. Sabrina monte à l'étage et frappe à la porte de la chambre de Sélim, au CEF depuis 4 mois, réputé pour son impulsivité. Elle entre-ouvre la porte : « *Allez Sélim, on se lève, c'est l'heure, là. Et puis j'ai besoin d'aide pour les nems, tu le sais* ». Réponse sèche : « *vas-y barre toi j'ai pas que ça à foutre* ». Après un timide rappel à l'ordre, annonçant que « *de toute façon, elle repassera* », elle passe dans une autre chambre, chez Abou, réputé comme le jeune le plus « difficile » du CEF. Même son de cloche, ce dernier refuse de se lever. L'opération est plus aisée pour les trois autres jeunes, qui se rendent au petit-déjeuner en traînant les pieds. A 10h30, seuls ces trois jeunes participent à l'activité, dans une ambiance détendue avec les deux éducatrices, qui se relaient pour aller chercher (en vain) les deux jeunes encore couchés. Finalement, Sélim et Abou descendent vers 11h30, sans pour autant participer à l'activité. Vers 12h30, quatre des cinq jeunes – manque alors Abou – se mettent à table. Les deux éducatrices sont présentes, ainsi que deux autres éducateurs (présents pour une réunion d'équipe le matin), le chef de service, le professeur technique chargé de la formation scolaire, et la psychologue.

Abou n'arrive qu'une dizaine de minutes plus tard, casque de musique vissé sur la tête. Il se sert sans rien demander à personne. La psychologue, visiblement agacée par l'attitude d'Abou, se plaint du peu de réaction des éducateurs présents : « *y'a un éducateur ici ?* », interroge-t-elle en soupirant. Après quelques dizaines de secondes, où chacun se regarde sans savoir trop que faire, le professeur technique, connu pour ses bonnes relations avec les jeunes, demande à Abou de retirer ses écouteurs. La réponse est immédiate : « *mais vas y qu'est-ce que ça peut te faire, sérieux ?* » Après une brève discussion sur la notion de respect (« *vous faites que nous casser les couilles, alors parlez pas de respect. Là vas y ce matin vous réveillez à 8h ou je sais pas quoi pour une activité de merde encore* »), le jeune retire son casque et termine son repas en silence. Une discussion s'engage sur les prisons pour mineurs, que l'un des jeunes présents, provoquant les railleries de ses co-résidents, explique redouter particulièrement. Sélim, visiblement fier d'avoir « *connu la taule* », explique alors que « *pour les mineurs, la prison c'est un truc de bouffon tout pété* » ; les éducateurs lui renvoyant l'approche de sa majorité et de peines plus sévères : « *on verra si tu feras le malin, oublie pas que tu es encore petit, Sélim* », lui rétorque ainsi l'un d'entre eux. Toujours silencieux, Abou se lève et va ranger son assiette dans la machine à laver du CEF. Sélim s'approche de lui et lui demande ce qu'il va faire. « *Bah je me casse là, j'ai un truc à faire* », répond Abou, provoquant le rire de Sélim qui lui souhaite une « *bonne journée* ». Abou sort sur le perron de la maison, patiente une dizaine de minutes. Un éducateur – en l'occurrence son éducateur référent – vient lui parler, profitant de la situation pour lui demander comment il va, ainsi que pour lui rappeler les obligations de son placement. Le jeune ne répond presque rien. « *T'es pas sur la bonne voie, Abou, tu le sais, ça* », ajoute l'éducateur avant de rentrer dans la maison. Sans rien dire de plus, Abou traverse le jardin et escalade la grille d'entrée du CEF.

Une fois le repas terminé, l'un des éducateurs nous explique que les professionnels du CEF n'ont, matériellement, « *pas les moyens* » de retenir les jeunes quand ces derniers veulent sortir : « *Ici, la fermeture elle est pas matérielle, d'ailleurs ça arrive même que le portail soit ouvert. Non, il faut bien comprendre, la fermeture ici est symbolique. Symbolique... La dernière fois Sélim voulait sortir, je lui ai dit, "tu fais une connerie, tu sais bien que je pourrai pas te retenir, mais tu fais une connerie, tu vas être en infraction à ton CJ [contrôle judiciaire]"*. Le but c'est de trouver les moyens de les dissuader de sortir, ou plutôt de les tenir à l'intérieur. Ça marche pas toujours, mais c'est le but, faut qu'on les tienne ». Pour une éducatrice présente, l'objectif est de faire « *prendre conscience aux jeunes des interdits, des limites, que la vie en société est régie par des règles. Alors c'est sûr les jeunes pour le moment ils ont pas accès à tout ça, sinon ils seraient pas là, ça on l'oublie un peu vite souvent, mais notre rôle c'est de leur faire prendre conscience* ».

Nous retrouvons ici la singularité de la fermeture imposée en CEF, cette dernière ne consistant pas tant en une fermeture matérielle qu'en une fermeture juridique. Dans le langage éducatif, cette fermeture *juridique* devient une fermeture *symbolique*. Le glissement sémantique doit être pris au sérieux : l'ensemble des règles qui pèsent sur les jeunes placés en CEF, au premier chef desquelles le droit pénal et les obligations judiciaires qui pèsent sur eux, se voient conférés des vertus de symbolisation, et par là – conformément aux concepts psychanalytiques – d'individuation²⁵⁸. Dès lors, comme nous le rappelle Michel, chef de service du CEF, au sortir de la première réunion d'équipe à laquelle nous participions, « *le pari éducatif* » du CEF consiste à « *leur faire intérioriser les règles du placement. On sait que c'est compliqué parce que c'est des jeunes qui n'ont pas tous accès au symbolique, mais c'est justement le pari qu'on ne doit pas lâcher* ». Dans ce cadre, les écarts aux règles du placement sont le plus souvent perçus, ainsi que le rappelle Michel, comme un « *défait de symbolisation* », renvoyant à l'incapacité du jeune à « *tenir le cadre* ».

1.2. « *Super Nanny* » à la PJJ

Une préoccupation centrale des éducateurs du CEF de Liars, dont l'une des principales caractéristiques est, outre son caractère public, son ouverture récente, concerne la construction et la stabilisation de règles disciplinaires communes – ce que les éducateurs désignent communément en usant du terme-valise de « cadre ». Cette volonté, maintes fois ressassée, de « tenir le cadre », est quotidiennement mise à l'épreuve des incessantes controverses entre éducateurs sur la définition d'un comportement « sanctionnable » (du port de la casquette à table

²⁵⁸ Nous retrouvons là les principaux traits de la conception éducative responsabilisante dont nous avons montré, au cours de notre chapitre 3, le lien qu'elle avait avec le recentrage du travail des éducateurs de la PJJ sur la facette pénale de leur activité.

à la possession d'un téléphone portable) et du non-respect quotidien des règles comportementales par les jeunes du CEF (chacun de ces non-respects venant interroger, par ricochet, la légitimité des règles). La construction-stabilisation du « cadre » apparaît ainsi comme un processus interminable, voire inévitable, sur lequel viennent néanmoins se greffer les plaintes récurrentes des éducateurs, qui estiment que « rien n'est tenu », renvoyant la faute tantôt sur les jeunes, tantôt sur leur jeune directrice qui n'en « imposerait » pas assez auprès des jeunes²⁵⁹.

Les éducateurs mobilisent principalement, pour justifier, d'un point de vue éducatif, cette centralité du « cadre », un discours empruntant à la métaphore parentale, parfois même au « *bon sens éducatif* », pour reprendre les termes de Johanne, l'une des éducatrices du CEF. Jeune éducatrice titularisée deux mois avant le début de notre observation, qui avait auparavant travaillé quatre ans comme éducatrice contractuelle au sein d'un centre de placement immédiat (CPI), Johanne développe de nombreux discours sur l'indissociabilité entre éducation et contrainte, critiquant chaque jour certains de ses collègues qu'elle accuse d'être « *trop dans la compassion* » avec les jeunes. Elle estime au contraire nécessaire de rappeler aux jeunes pris en charge leur place de « *mineurs* », quand les éducateurs doivent occuper le rôle d'« *adultes* », certes bienveillants mais fermes à l'endroit de jeunes qui, selon son interprétation, « *manquent cruellement de repères* » :

« Un jour, c'était à propos de Sélim, je parle de "contention" à la directrice, elle croyait que je parlais de maltraitance [l'air dépité]. Elle croyait que je voulais lui faire une clef de bras... Nan mais attends moi je parle de contention psychique. Leur mettre la pression c'est leur rappeler le cadre, judiciaire oui mais pas seulement hein, ici c'est un CEF, y'a ça à faire, ça à faire, y'a des obligations du quotidien, de la vie en collectivité, et ça serait beaucoup plus sécurisant pour eux qu'on tienne ça, et puis beaucoup plus sécurisant pour nous aussi... Moi-même avec certains collègues je me sens pas en sécurité ici...

– *Ha oui ?*

– Bah oui regarde rien que le bureau des éducateurs, c'est n'importe quoi... ils viennent comme ça... J'avais vu un psychiatre il disait que symboliquement, le bureau c'est un peu la chambre des parents, bah je suis désolée un enfant fait pas n'importe quoi dans la chambre des parents. Faut les tenir, les contenir, et y'a que comme ça qu'on sera éducateurs » (Johanne, éducatrice titulaire, CEF de Liars, ancienne éducatrice contractuelle, à la PJJ depuis 2005).

Sorte de trait d'union entre la complexité des conceptions pédopsychiatriques de la « contention psychique » et une forme de « bon sens éducatif », cette métaphore parentale, abondamment reprise par certains éducateurs – et, comme nous le verrons *infra*, par de

²⁵⁹ La plainte des équipes éducatives contre leur direction est récurrente, parfois même routinisée. Cependant, les jeunes directrices, récemment sorties du concours externe, comme c'est le cas de la directrice du CEF, sont particulièrement ciblées par ces critiques. Ces dernières se voient reprocher, tour à tour, leur esprit juriste et leur tendance maternante. Dans les deux cas, donnant parfois lieu à de « grandes » interrogations sur la « perte des valeurs » dans nos sociétés démocratiques, c'est le déclin d'une justice paternaliste et l'absence d'un « référent paternel » qui est déploré. Nous retrouvons là ces interrogations, développées dans notre chapitre 3, sur la féminisation – souvent jugée « excessive » – des personnels de la PJJ.

nombreux surveillants pénitentiaires –, dessine la cristallisation d'un comportementalisme familial adossé à une forme de socialisation comportementale. Johanne mobilise dès lors à souhait la figure de « Super Nanny », héroïne d'une émission de télé-réalité au cours de laquelle cette dernière, présentant un abord « gentil mais ferme »²⁶⁰, prodigue des conseils éducatifs à des parents « débordés » par leurs enfants :

Johanne évoque ici la « dynamique d'équipe » qui régnait sur son ancien lieu de travail, un centre de placement immédiat au sein duquel elle explique avoir passé « quatre superbes années » : « C'était une dynamique d'équipe, et puis c'était ritualisé, comme dans Super Nanny, c'est vraiment bien cette émission. Ici les repas c'est souvent n'importe quoi, les jeunes mangent comme des porcs, comme ils veulent, c'est à chier. Là-bas on ritualisait, tout le monde était assis, et c'est les adultes qui servaient, symboliquement c'est hyper important, c'est l'adulte qui donne le ton et qui structure le temps, et ensuite on mange ensemble et jusque la fin on reste » (Johanne, éducatrice titulaire, CEF de Liars, ancienne éducatrice contractuelle, à la PJJ depuis 2005).

Portée par divers acteurs du champ éducatif qui estiment nécessaires de réaffirmer les « exigences sociales » qui pèsent sur les mineurs délinquants (Youf, 2000)²⁶¹, cette lecture comportementale de l'éducation est notamment soutenue, au CEF, par des éducateurs qui estiment que les jeunes ne « respectent plus rien ». Cette idée est notamment soutenue par Youssef, éducateur au CEF de Liars depuis son ouverture. Entré à la PJJ en 2002 sur un poste d'agent technique d'éducation (ATE), consistant à effectuer des veilles de nuit dans les services d'hébergement²⁶², il explique avoir énormément « appris au contact avec les gamins » durant ses trois années passées comme ATE. S'il a bénéficié, en 2007, d'une formation complémentaire d'une année pour devenir éducateur, il se méfie de « la théorie » et estime avoir essentiellement appris « au contact du terrain »²⁶³. Malgré son scepticisme initial quand furent créés les CEF, en 2002, il justifie néanmoins la pertinence du « projet CEF » en offrant un discours sur la décadence de nos

²⁶⁰ Selon la description qu'en donne l'encyclopédie libre « Wikipedia » : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Supernanny>

²⁶¹ Revendiquant l'indissociabilité entre éducation et contrainte, Dominique Youf, philosophe du droit et actuel directeur de la section « recherche » de l'école nationale de la PJJ (ENPJJ), soulignait ainsi, dans un article daté de 2000, que les mineurs délinquants sont avant tout des êtres « à responsabiliser », qui connaissent un déficit de socialisation. Il rappelait alors que « la fonction première de l'éducation est de leur transmettre les valeurs et les savoir-faire nécessaires à l'intégration dans une société rationalisée. Il ne peut y avoir insertion sociale sans que l'on ait appris ou réappris à se lever le matin, à faire sa toilette, à ranger et nettoyer sa chambre, à se rendre en classe ou en stage, à parler sans agressivité à autrui, à s'attabler pour prendre les repas » (2000, 110). Nous reviendrons sur la pensée de Dominique Youf, et la forme spécifique de néo-durkheimisme qu'elle dessine, dans la conclusion de notre thèse.

²⁶² En cela, la figure et le parcours de Youssef apparaissent comme les symboles de la multiplication, ces dix dernières années, de la promotion au rang d'éducateurs d'anciens professionnels de catégorie C de la PJJ (qu'il s'agisse de cuisiniers ou d'agents techniques d'éducation). Cette tendance s'est vue accentuée, depuis 2007, par la progressive fusion du corps des ATE dans celui des éducateurs. Pour un regard sur ce processus, et sur l'ouverture progressive du concours d'éducateur de la PJJ à des voies annexes à celle du concours externe, nous renvoyons à notre chapitre 3.

²⁶³ Pour une analyse du rapport différencié que les jeunes travailleurs sociaux entretiennent à l'égard des « savoirs théoriques », voir (Gaspart, 2008).

sociétés et la montée de l'irrespect qui les caractériserait. Il conçoit alors l'éducation comme un moyen de « réinculquer des règles, du savoir-vivre, de la vie en collectivité » :

« Nous en 2002, tout le monde était convaincu que les CEF ça allait pas marcher et que c'était une connerie. Après on a vu que ça marchait dans l'associatif on s'est dit pourquoi pas...

– *Comment vous vous êtes dis, “ça marche ?” ?*

– Bah... nan mais tu voyais bien que pour certains jeunes ça marchait, les types ressortaient plus droit, tout ça. Bon c'est pas des chiffres ou quoi, mais on voyait que ça tenait quoi. Mais tu vois les anciens éducateurs là c'est contre la prison, contre la police, hein bon dans les années 70 – 80, ils avaient connu Mai 68 et tout ça, tous les courants un peu anarchistes. Et puis tout le monde était convaincu que la place d'un gamin c'était pas en prison et qu'un gamin auteur a toujours été victime. Maintenant aujourd'hui c'est des fois encore le cas mais ça a plus vraiment de sens, déjà t'as des délinquants dans les bonnes familles. Et puis on a changé de société, la montée de l'irrespect des jeunes contre les adultes, et puis des vols crapuleux. Hein dans les années 80 les vols c'était autre chose, là c'est crapuleux. Bon y'a le chômage aussi je vais pas te l'apprendre mais là pour 20 euros ils peuvent tuer hein... Je sais pas y'a plus de règles, y'a plus de repères quoi. Après ça dépend des zones géographiques aussi, c'est sûr en campagne t'as plus d'histoires intra-familiales, mais ici dans les grandes agglomérations c'est différent, les vols en réunion, tout ça... Si tu veux, la délinquance elle est devenue n'importe quoi, hein c'est comme ces histoires de territoire ou une bagarre pour un regard. Et nous notre problème c'est qu'on est confronté à cette délinquance-là, alors je sais pas si ça a un lien aussi avec les clips des Etats-Unis. Je sais pas mais bon, fallait autre chose, on pouvait plus faire comme avant. Avant un flic ou un adulte te sermonnait tu baissais les yeux, tu filais droit, alors que là... c'est une perte de repères. Il faut que les adultes on soit des repères, c'est le but du CEF ça. Faut qu'ils aient peur des adultes, et pas qu'ils respectent seulement leur grand frère, tu vois ?

– *Et du coup, de ton point de vue au CEF il faut que...*

– ...Il faut qu'on soit là comme des repères, réinculquer des règles, du savoir-vivre, de la vie en collectivité. Voilà, c'est comme ça, il faut les éduquer quoi » (Youssef, éducateur titulaire, CEF de Liars, ancien agent technique d'éducation, à la PJJ depuis 2001).

Cette manière de concevoir l'éducation ne fait pas l'unanimité au sein de la profession d'éducateur, y compris au CEF. Françoise, entrée à la PJJ en 2000 après des études qui l'ont mené à une licence de littérature, explique ainsi que certains de ses collègues « *lui font peur* » : « *tu te demandes où ils ont appris tous leurs trucs débiles, ha mais moi ça me déprime de me dire qu'on fait partie de la même profession, ha oui, je te jure* ». Elle revendique au contraire une conception très individualisée de la relation éducative, fondée sur la compréhension de la « problématique » de chaque jeune²⁶⁴. Très réservée à l'égard d'un « projet CEF » qui réduirait les éducateurs à n'être que des « animateurs », voire des « surveillants », elle paraissait désabusée quant à son intervention au CEF, passant de longues heures dans le bureau des éducateurs à chercher à s'occuper, elle expliquait

²⁶⁴ Pour un regard sur la construction des « problématiques », dans les services de milieu ouvert, nous renvoyons à notre chapitre 4.

avoir hâte de « *dégager d'ici* »²⁶⁵ : « *Y'a Sofiane [un jeune du CEF] qui vient me voir et il me dit "tu nous proposes rien Françoise", je lui ai dis "bah nan, pourquoi je serais obligée ? Je suis pas animatrice moi". Il me dit "moi dans mon CER on faisait des trucs", je lui ai dit "tiens tu veux une activité bah réfléchis, réfléchis à pourquoi t'es là", et on en reparle dans une heure* ». Ainsi, il arrive régulièrement que l'idée du « bon sens éducatif » soit mise en question par certains des éducateurs qui insistent sur la nécessité de tenir compte, au-delà des règles disciplinaires collectives, des « problématiques » individuelles de chacun des jeunes qui sont placés. En témoigne cette discussion, survenue à l'occasion d'une réunion dite « d'analyse des pratiques », entre Johanne et Lacène, éducateur en CDI depuis huit ans, titulaire d'un DEA de sociologie et particulièrement sceptique quant à la pertinence du « projet CEF »²⁶⁶. Cette séance d'analyse des pratiques, animée par une psychothérapeute extérieure à la PJJ, portait sur la question des manières quotidiennes de sanctionner les débordements des jeunes placés :

« *Michel, chef de service. Pour moi y'a que le juge qui sanctionne, nous on propose des réponses éducatives, positives ou négatives quoi.*

– *Johanne, éducatrice. Oui c'est vrai, c'est pas tant de la sanction, pour moi nous ce qu'on doit faire ça relève de la discipline.*

– *Lacène, éducateur. Après y'a des différences entre nous. Certains mettent le curseur assez haut sur la discipline et d'autres moins. Parce que Johanne moi je trouve que de temps en temps tu vas trop vite quoi. Parce que y'a des jeunes ils ont une problématique bien spécifique.*

– *Johanne. Moi je parle des éducateurs. Les casquettes à table par exemple, bah non c'est pas normal, et je trouve que les éducateurs répondent pas toujours. C'est le bon sens.*

– *Lacène. Mais on a tous notre bon sens. Hein on peut aussi se dire que la casquette on s'en fout et que de toute façon c'est source de conflits.*

– *Johanne. Voilà le problème, tu as dit le mot, ça crée du conflit donc on y va pas.*

– *Lacène. Nan mais est-ce que ça a du sens éducatif ? Ce qui est éducatif, c'est ce qui a trait à un gamin en particulier, à sa problématique, à ce qu'on a compris de ses problèmes.*

– *Johanne. Non je suis désolée, ça fait partie des codes sociaux... C'est de la discipline, donc c'est de l'éducation. »*

(Journal de terrain, CEF de Liars)

Nous retrouvons ici certaines des tensions dans lesquelles sont pris les éducateurs dans chaque dispositif d'hébergement, devant faire la part entre le suivi individuel des mineurs, associé à la connaissance dont ils disposent sur leur parcours singulier, et à la gestion collective du groupe des mineurs. Une contradiction que pointe, à sa manière, chacun des éducateurs. Ainsi Johanne

²⁶⁵ Recrutée comme éducatrice « volante » sur le département, Françoise n'était de toute façon, pas destinée à rester plus de quelques mois au sein du CEF de Liars.

²⁶⁶ Expliquant, de façon implicite, ne pas avoir choisi de venir travailler au CEF (« *en tant que contractuel, je passe derrière les titulaires et les sortants d'école pour les affectations* »), Lacène nous expliquait ne pas souhaiter devenir fonctionnaire. Il voulait au contraire profiter de son ancienne expérience comme éducateur de rue pour monter un projet, comme directeur, dans le milieu associatif : « *La PJJ c'est trop politique, ça devient presque malsain. On nous dicte nos manières de penser* », expliquait-il, presque désabusé.

estime-t-elle que le travail individuel ne doit survenir que dans « *un second temps* », une fois le « *cadre posé et respecté* », et « *le jeune sécurisé* », bien que, ajoute-t-elle, « *on essaye toujours de voir, surtout si on est référent, ce qu'on peut faire pour l'insertion, le rapport aux actes, etc.* ». Lacène, de son côté, estime prioritaire ce travail de « *référence* », estimant d'ailleurs qu'il est bien trop souvent relégué « *au second, voire au troisième rang de nos préoccupations. Résultat, les jeunes ressortent d'ici et on a à peine bossé leur parcours* ». L'une des manières de résoudre cette contradiction consiste, pour les éducateurs du CEF, à s'appuyer sur un système de « *modules* » progressifs, qui structure – ou, à tout le moins, qui est censé structurer – le fonctionnement de l'ensemble des CEF et le travail sur la trajectoire individuelle des mineurs qui y sont pris en charge.

1.3. Le système des modules. Les fondements d'une éducation comportementale

Plus encore qu'en prison pour mineurs, où l'organisation des journées de détention peut être déléguée aux surveillants pénitentiaires²⁶⁷, et en foyer ouvert, où les jeunes passent une part importante de leurs journées à l'extérieur de l'établissement, les éducateurs qui travaillent en CEF doivent combiner une activité de suivi des trajectoires individuelles avec l'organisation du quotidien des mineurs placés – qui va de la gestion de l'emploi du temps au CEF à la construction de l'ordre interne à la structure. L'une des particularités du « *projet CEF* », tel qu'imposé dans le cadre d'un cahier des charges national, est d'articuler ces différentes tâches autour de la mise en place d'un système de « *modules* », censé assurer, dans le même temps, une individualisation du parcours de chaque mineur et la stabilisation de règles communes de progression. Le projet de service rédigé par l'équipe du CEF de Liars présente ainsi, en deux temps, « *les modalités de la prise en charge éducative d'un jeune accueilli par le CEF* ». Dans un premier temps, est soulignée l'hétérogénéité des axes du travail éducatif qui y est engagé :

La prise en charge éducative au sein du CEF s'articule essentiellement autour de cinq axes de travail :

- Comportement au sein de la structure
- Insertion sociale et professionnelle
- Santé (physique et mentale)
- Travail sur l'acte et la compréhension des décisions judiciaires
- Relations familiales

(Projet de service, CEF de Liars)

²⁶⁷ Nous reviendrons sur l'intervention des éducateurs de la PJJ en prison au cours du chapitre 6 de notre thèse.

Dans un second temps, le projet de service souligne la centralité, dans l'action éducative, d'une « pédagogie par modules ». Il est ainsi précisé que « le placement a pour objectif un travail dans la durée sur la personnalité du mineur, son évolution professionnelle, tant sur le plan psychologique que familial et social. Il aura donc comme visée de développer chez le mineur ses potentiels en matière de connaissances, de capacités à établir des relations à l'autre fondées sur la notion de respect et de capacité à se situer dans une perspective de projet personnel et d'insertion ».

Le « module 1 », autrement appelé « module d'accueil », a un double objectif. Il est destiné d'une part à l'évaluation du mineur arrivant (« tant sur plan de sa situation scolaire et professionnelle que de sa situation physique et mentale »), à partir de laquelle doit être élaboré un projet éducatif individuel ; d'autre part à la réalisation de différents bilans – bilan santé, bilan psychologique – permettant de cerner avec plus de précision la personnalité du mineur. Durant ce premier module, le jeune n'a droit à aucune sortie, et est soumis à « un contrôle constant ». Ce n'est qu'au fil du temps que le jeune, « en fonction de son évolution », pourra – le projet de service dit même « devra » – « accéder à des modalités de prise en charge laissant une plus grande part à l'autonomie individuelle ».

Le « module 2 », dit « de prise en charge intensive du mineur », vise, autour de l'encadrement du jeune dans le quotidien du CEF, à « baliser un parcours éducatif, à évaluer les progrès réalisés, à permettre au jeune de se repérer dans le temps et à définir des objectifs ainsi que des limites au placement ». Durant cette phase, des retours du jeune en famille peuvent être envisagés, « en fonction de l'évolution du mineur tant dans son comportement à l'interne que dans l'implication dans les démarches proposées ». Il convient ainsi, pour le jeune, de s'impliquer individuellement dans des relations avec ses éducateurs « référents » tout en respectant l'emploi du temps du CEF, balisé par des horaires quotidiens de lever et de coucher (respectivement 7h30 et 23h) ainsi que par des plages d'activités collectives obligatoires (9h-12h et 14h-17h).

Le « module 3 », autrement nommé « de préparation à la sortie », vise à « anticiper la fin de la mesure et construire un projet de sortie adapté à la situation du mineur ». Soumise à la validation du magistrat, l'intégration à ce troisième module permet des sorties du CEF plus fréquentes – en famille ou pour des démarches de formation – afin de « permettre au jeune d'être de plus en plus autonome dans tous les actes de la vie courante ». Dans certains CEF, cette progression du parcours des mineurs se fonde sur le passage automatique des jeunes placés, au bout d'un temps donné, d'un module à l'autre²⁶⁸. D'autres, au contraire, cherchent à s'appuyer sur des procédures d'évaluation de la progression des jeunes, pour faire du passage d'un module à l'autre un levier

²⁶⁸ C'est notamment le cas de l'un des deux CEF qui ont fait l'objet d'observations à visée analytique dans le cadre d'une recherche collective, financée par la mission de recherche « Droit et Justice » du ministère de la Justice, consacrée aux « établissements privés de liberté pour les mineurs ». Pour un regard sur ce CEF, voir (Gourmelon, Bailleau et Milburn, 2012, 16-32). L'autre CEF, au contraire, fonctionne sur le fondement d'une pédagogie de l'émulation (*Ibid.*, 33-57). Nous y reviendrons *infra*.

éducatif destiné à « stimuler » les jeunes. C'est cette dernière solution qui a été retenue au CEF de Liars.

1.3.1. Un système en voie de stabilisation

Nous sommes un jeudi. Il est 14h, « *c'est réunion, en petit comité* », comme nous l'annonce le chef de service, qui nous invite à y participer, soulignant qu'il s'agira d'une « *essentielle discussion pour le fonctionnement du CEF* ». Nous nous trouvons dans le bureau de la psychologue, situé au rez-de-chaussée du bâtiment central du CEF, non loin de la salle à manger. Il s'agit là d'une réunion particulière, maillon d'une série de rencontres dédiées à réfléchir, en petits groupes (sont en général présents deux ou trois éducateurs, dont le chef de service, et la psychologue), à la stabilisation des règles de fonctionnement du CEF. Ont ainsi été organisées, durant notre période d'observation, diverses rencontres sur des thèmes prédéfinis : les procédures d'admission et les procédures d'accueil, les fugues, la référence éducative, etc.

Ce jour, la rencontre est consacrée au thème du système de sanction/valorisation censé régir le fonctionnement quotidien du CEF. Le premier problème qui se pose aux participants est celui de l'interdiction de sortie : « *moi je pense que ça se discute* », introduit le chef de service. En cause, tout d'abord, un problème organisationnel, qui renvoie à cette difficulté de concilier prise en charge individuelle et gestion collective des mineurs placés : « *Comment on fait pour un jeune qui arrive le vendredi, et le samedi y'a une sortie de prévue, comme la dernière fois au salon de l'auto ? On va pas bloquer un éduc sur place juste pour un jeune, c'est ridicule* ». La psychologue propose alors de distinguer les « *sorties de valorisation, qui concernent le jeune dans sa singularité, et ça on l'interdit dans le premier module* », et les « *sorties obligatoires, enfin euh, vous voyez quoi, des sorties où on est dans le groupal, et là tout le monde peut y aller* ». La distinction est retenue, permettant aux participants de résoudre un crucial problème d'organisation pratique – « *d'autant qu'on tiendra pas, t'imagines la tronche du môme qui peut pas sortir alors que les autres font une sortie ?* », ajoute Michel, le chef de service. Finalement, la durée de ce premier module est sensiblement réduite : « *une fois que les bilans sont faits, on passe au module 2... pour moi c'est la meilleure solution, faire du module 1 une sorte de courte période de bilan où le jeune ne peut pas se voir proposé de sorties à titre individuel. Mais voilà, un truc court, pour pouvoir ensuite avoir de la marge* », comme le souligne à nouveau Michel. Cette « *marge* » consiste, pour les participants, à pouvoir proposer un certain nombre de gratifications aux jeunes, qui puissent leur être suspendues en cas de non-respect des obligations du module. L'objectif, comme le souligne un éducateur, emportant l'adhésion de ses collègues, est de trouver un système de valorisation qui « *donnera une sécurité à l'équipe, parce qu'on saura quoi faire et que ça sera comme ça. Et puis quelque chose qui soit visible pour les jeunes, surtout que ça permettra au référent de voir son jeune et de lui dire "sur ce point c'est bien, sur celui-là, bon..."* ». Les participants discutent alors du meilleur système à adopter :

« *Michel, chef de service.* Donc le module 2, possibilité de sortie avec les éducateurs, toujours avec eux, et puis des retours famille, en journée au début et ensuite si tout se passe bien en nuit. Ce qui permettra au niveau de la sanction de repréciser les choses, si le jeune est en 3 qu'il redescende en 2, ou alors qu'on fasse durer le module 2. Par contre l'idée c'est que le 1 c'est fini, c'est les bilans. Si on sanctionne en module 2 on retourne pas au module 1 on rigidifie seulement le module 2 [face à l'approbation des éducateurs, il écrit sur son cahier : "adaptation plus rigide du module 2"].

– *Pierre, éducateur.* Et le module 3, du coup, des sorties plus autonomes.

– *Emilie, psychologue.* Enfin ça dépend quelles sorties...

– *Michel.* Oui... bah déjà pour les démarches... mais en même temps on peut pas les empêcher d'aller à l'épicerie [située à quelques minutes à pied du CEF]

– *Emilie.* L'épicerie ça pose aucun souci, nan le problème c'est plus aller voir des potes ou je ne sais pas quoi.

– *Michel.* Oui oui.

– *Pierre.* Moi je propose un temps pour une sortie ponctuelle autorisée, d'une amplitude d'une demi-heure, et au-delà...

– *Emilie.* Bah c'est une fugue. Ou une sortie non autorisée si on veut²⁶⁹...

– *Michel.* Très bien ça [il note les propositions]. Et si ça se passe pas bien, retour au module 2, donc il peut plus sortir seul une demi-heure ou sortir seul pour ses démarches, il peut plus dormir dehors le week-end. Parce qu'il faut que ça vaille le coup qu'il aille en module 3 [Silence de quelques longues dizaines de secondes] Alors pour approfondir tout ça, dans chaque module, si le jeune se comporte bien, si il progresse, moi je donnerais pas d'argent, parce que ça ils vont le dépenser n'importe comment, mais des prestations, type un ciné, un bon FNAC, un MacDo pour les jeunes qui sont en module 3. Et puis des trucs plus simples, comme des posters, un magazine. Faut que ça leur donne envie, que celui qui est dans le module du dessus ça le responsabilise, parce qu'il ne veut plus redescendre, et puis que quand y'en a un au-dessus ça donne envie aux autres quoi.

– *Pierre.* Y'avait des trucs à points, là, t'en gagnes, t'en perds.

– *Michel.* Oui faut voir mais c'est très comportementaliste ça (sic)

– *Emilie.* Moi je ferais un catalogue avec ce que tu as le droit

[Dans la suite de la discussion, les éducateurs différencient les types de gratifications auxquelles les jeunes pourraient avoir accès, selon le module dans lequel ils se trouvent]

– *Emilie.* Et les critères pour ces gratifications ça serait quoi ?

– *Michel.* Hé bien présence aux activités déjà [il écrit dans son cahier], gestion des locaux, participation aux entretiens psychologiques, respect des adultes. Et l'objectif c'est que les différents critères puissent être repris individuellement pour travailler la problématique du jeune.

– *Pierre.* On pourrait faire une grille.

– *Michel.* Oui un truc où on fait des croix pour que le jeune le voie quoi, hein par rapport à l'emploi du temps, pouvoir cocher si il y était ou pas, et qu'on ne soit pas dans l'aléatoire.

– *Emilie.* Ensuite on fait le meilleur jeune de la semaine. [rire]

– *Michel.* Et le meilleur éduc. La plus belle note d'incident. [rire]

[Les participants discutent ensuite d'un système de sanctions, d'une part qui puisse être conçu comme « l'envers de la valorisation », pour reprendre les termes de Michel ; d'autre part qui propose des activités de réparation]

(Journal de terrain, CEF de Liars)

²⁶⁹ Nous reviendrons *infra* sur cette distinction, opérée quotidiennement, entre les fugues et les sorties non autorisées.

Ces discussions empruntent implicitement certains des termes et des principes de la philosophie qui se trouve au cœur de thérapies comportementalistes fondées sur les thématiques du conditionnement et de l'apprentissage par renforcement, ainsi que sur celles de l'apprentissage par observation et par émulation²⁷⁰. Cette philosophie n'est pourtant que très rarement explicitée comme telle, les professionnels de la PJJ entretenant toujours, pour une grande majorité d'entre eux, un rapport très méfiant à l'égard du terme même de « comportementalisme ». Ainsi la psychologue du CEF, psychologue clinicienne formée à la psychanalyse, nous confiait-elle au cours de cette même réunion, à voix basse et presque inquiète : « *je ne suis pas comportementaliste, hein* ».

Des formes de comportementalisme non assumées

L'ouverture de centres d'éducation fondés sur le recours à la contrainte et à la contention a fait surgir, à la PJJ, le spectre du comportementalisme et des savoirs *behavioristes* qui lui sont associés. Essentiellement portée par les psychologues de la PJJ et par ceux des éducateurs qui se disent les plus proches de la psychanalyse, cette préoccupation n'est, en réalité, pas véritablement récente²⁷¹. Nous en trouvons la trace, à l'époque où la PJJ s'appelait encore Éducation surveillée, à l'occasion de l'organisation de journées d'études consacrées à cette question, les 25, 26 et 27 septembre 1985. La présentation formelle de ces journées fait la part belle à l'éclectisme, tel que cela apparaît dans le préambule du compte-rendu de ces journées, rédigé par Maryse Vaillant²⁷². Cette dernière y avance en effet qu'en tant qu'elle « investit un champ d'intervention à la jonction de l'éducatif et du judiciaire où coexistent dans le même temps les objectifs d'éducation, de soins et de régulation sociale », l'Éducation surveillée « se doit par conséquent d'être au clair avec *les courants de pensée et les orientations pédagogiques* qui concernent la prise en charge de nombreuses formes d'inadaptation (handicaps mentaux, délinquance, toxicomanie etc...) Si les

²⁷⁰ Pour une application de ces théories au cas de l'éducation des mineurs délinquants, voir (Leblanc, Dionne et Proulx, 2002).

²⁷¹ Elle s'actualise cependant dans un contexte d'intensification, en France, des controverses internes à l'espace de la santé mentale (Lézé, 2010). De fait, depuis une dizaine d'années, « l'autorité culturelle » de la psychanalyse est ébranlée et mise en question par la montée en charge d'une « autorité cognitive » qui récuse « l'obscurantisme » et le « manque de scientificité » de la psychanalyse, consécutifs d'un refus de l'évaluation des psychothérapies, par une majorité de ces militants spécifiques que Samuel Lézé nomme « les freudiens » – « des psychiatres, des psychologues (ou des membres du champ intellectuel) qui n'ont jamais cessé de défendre et d'illustrer l'invention de Sigmund Freud au sein d'un segment de leur profession » (*Ibid.*, 60). Ces controverses ont été catalysées, et déplacées dans l'arène médiatique, par la publication, en 2005, d'un *Livre noir de la psychanalyse*, auquel a répondu la parution, en 2006, d'un *Anti-Livre noir de la psychanalyse*. Ces événements ont constitué « le révélateur public de la concurrence existant, jusqu'alors froide et invisible, entre freudiens et comportementalistes » (*Ibid.*, 124). Pour une lecture critique de ces « attaques » à l'égard de la psychanalyse, nous renvoyons aux réflexions d'Yves Cartuyvels (2006).

²⁷² Maryse Vaillant, dont nous avons retracé le parcours à l'Éducation surveillée (voir chapitre 3), était en effet, à cette époque, chargée d'étude au Centre de Vaucresson. C'est dans ce cadre qu'il lui fut confié l'organisation d'une journée sur ce thème qui, « déjà l'époque, préoccupait pas mal de gens à l'Éducation surveillée », ainsi qu'elle nous l'expliquait en entretien.

techniques comportementalistes, parce qu'elles se veulent "scientifiques, efficaces et rentables" semblent répondre aux attentes des travailleurs sociaux légitimement en quête de repères professionnels et d'outillage technique, il est nécessaire d'en approfondir les présupposés théoriques, les modes d'utilisation, les effets escomptés et leurs limites » (CFE - ES, 1986, 5). Au-delà de cette visée « éclectique », l'observation du déroulement de la journée fait apparaître les objectifs plus directement critiques qui animaient aussi bien les organisateurs (notamment Maryse Vaillant) que les participants à ces journées. De fait, aucun chercheur, ni aucun thérapeute adepte du « comportementalisme » n'est invité. Ce constat est d'ailleurs relevé, par un membre du public (dont l'identité est cependant inconnue), à l'occasion des questions générales soulevées par les différentes présentations. Maryse Vaillant répond alors que cette absence est réfléchie, afin d'éviter la « "mise à mort" des gens qui viendraient débattre de leur pratique en y croyant » (*Ibid.*, 95). De même est évoqué, à l'occasion de ces questions générales, le « malaise » qu'a suscité, pour une large partie des professionnels de la PJJ, l'organisation de ces journées : « pourquoi cette "commande" de la Direction de l'Éducation Surveillée ? » (*Ibid.*, 93). Maryse Vaillant insiste alors sur la nécessité de comprendre les concepts centraux du comportementalisme pour pouvoir y résister : « N'est-il pas nécessaire également, à l'Éducation Surveillée, au sein du Ministère de la Justice – qui a pour fonction de défendre les libertés individuelles pour tout un chacun et en particulier dans le cadre de la protection judiciaire de la jeunesse – d'être vigilant concernant un certain nombre de techniques, de pratiques institutionnelles, même si, pour l'instant, elles ne semblent pas s'infiltrer dans les Services de l'Éducation Surveillée ? Et lorsque les tenants du comportementalisme exposent qu'ils ont une méthode efficace, rentable, scientifique, ne risquent-ils pas de séduire certains élus locaux soucieux de critères budgétaires, et certains travailleurs sociaux à la recherche d'outils de travail rassurants ? » (*Ibid.*, 94). Au cours de ces journées, l'historienne des sciences Françoise Parot souligne que malgré l'opposition discursive aux préceptes comportementalistes, de nombreuses institutions s'y réfèrent implicitement, fonctionnant à « l'économie du bon point », consistant « à donner de petits cartons, de petits tickets lorsqu'un individu se comporte conformément à ce que l'on attend de lui » (*Ibid.*, 98). Dès lors, si les nécessités pragmatiques de la production de l'ordre quotidien peuvent laisser paraître, en CEF, l'émergence d'une éducation non seulement comportementale, mais comportementaliste des mineurs délinquants, cette philosophie de l'éducation reste cependant, à la PJJ, peu assumée comme telle, doublée par une lecture de la socialisation comportementale qui emprunte principalement à la topique du bon sens parental.

Les professionnels du CEF de Liars mettent majoritairement en avant, quand ils évoquent la question des modules, l'importance de la « symbolisation », empruntant aux principes psychanalytiques de la « contention ». C'est ce dont témoigne cette discussion que nous avons eue avec Michel, tenue quelques jours après notre arrivée au CEF :

[En nous montrant le « tableau des jeunes », chacun étant inscrit dans l'un des trois modules] Oui donc tu vois, il y a trois modules. Mais c'est pas vraiment... marqué quoi... faudrait formaliser les choses... ça serait pas mal de marquer symboliquement le passage de l'un à l'autre. Par exemple Hicham [l'un des jeunes du CEF], ça le fait tenir, ce module 3, de pouvoir sortir et aller en stage par ses propres moyens. Ce qu'il nous faut c'est des règles plus stables qui sécuriseront les jeunes. Ces gamins-là, ils ont besoin d'une stabilité, et nous on est là pour ça, pour donner l'opportunité aux jeunes de symboliser [...] Bon et puis ça peut être aussi un moyen de sanction, ou plutôt de réponse, je préfère ce terme. Par exemple Hicham il est passé du 3 au 2... il est sorti un week-end pendant l'aïd et il a fait le con, sa mère nous l'a ramené, du coup on a stoppé les retours week-end pendant un petit temps quoi. Ça lui rappelle où il est, et c'est un moyen de le faire progresser » (Michel, chef de service, CEF de Liars, ancien éducateur, à la PJJ depuis 1992).

Malgré les intentions affichées à l'occasion de cette réunion, ce système de modules n'était encore, à la fin de notre période d'observation, que peu formalisé, au contraire de certains CEF au sein desquels cette progression paraît nettement balisée²⁷³. L'opposition discursive de l'équipe éducative du CEF de Liars aux préceptes comportementalistes n'y est certainement pas étrangère. Dans de nombreux cas, c'est pourtant bien une philosophie du mérite et de l'émulation qui guide les décisions prises par l'équipe éducative.

1.3.2. Le cas d'Abou

Ce jour, en réunion d'équipe, est discutée en profondeur la situation d'Abou. Tandis que l'ensemble de l'équipe souligne les difficultés de gestion de ce jeune, particulièrement rétif au

²⁷³ C'est notamment le cas au sein de plusieurs CEF du secteur associatif, qui revendiquent plus explicitement l'affiliation de leur fonctionnement aux préceptes comportementalistes. Ainsi en est-il du second CEF observé dans le cadre de la recherche collective, évoquée *supra*, menée par Nathalie Gourmelon, Francis Bailleau et Philip Milburn (2012). A propos de ce CEF, les auteurs soulignent que, sur le fondement de la progression des mineurs le long des différentes phases – ou modules – qui structurent l'évolution de leur placement, leur suivi est « rigoureusement planifié autour d'une grille d'évaluation très précise qui permet aux personnels comme aux mineurs eux-mêmes d'avoir une vision constante de leur progression. Celle-ci est évaluée à partir d'une série de critères comportementaux très précis qui font l'objet d'une *notation chiffrée quotidienne*, portant sur l'ensemble des activités des jeunes (à commencer par les comportements ordinaires : lever, prise des repas, hygiène, etc.) et de leur attitude relationnelle. Le sevrage des cigarettes entre également en ligne de compte pour l'évaluation [...] Les notes font l'objet d'une moyenne quotidienne dont le mineur est informé et qui est affichée le lendemain sur un tableau général apposé dans la salle commune. Il s'agit de provoquer une « stimulation » entre eux selon les mots d'un des éducateurs, autrement dit une compétition qui doit favoriser la progression individuelle au nom de la comparaison avec la notation des autres et la volonté de faire mieux » (*Ibid.*, 39-41).

règlement du CEF, Vincent, son éducateur référent, cherche à faire accepter à ses collègues un retour du jeune en famille, durant un week-end. Il s'appuie alors sur l'histoire personnelle d'Abou, notamment dans l'évolution de ses relations avec son père, des raisons de ne pas freiner sa progression et son accès à l'autonomie. Il estime notamment utile de pouvoir accorder à Abou (en accord avec son magistrat) de retourner en famille durant un week-end, afin de consolider l'évolution positive de ses relations avec son père. Au contraire, les autres membres de l'équipe estiment qu'Abou ne mérite pas telle faveur, faisant de l'émulation propre au système de sanctions et de gratifications le cœur de la stratégie éducative. Seule la psychologue propose un argument divergent, estimant que le jeune et son père ne sont pas en capacité de « tenir » un week-end sans que se manifeste un incident. La réunion fait suite à la première visite du père d'Abou au CEF, durant laquelle celui-ci avait explicitement mis en cause le fonctionnement de l'institution et l'attitude des éducateurs à son égard, entraînant l'adhésion de son fils, qui avait alors mis en cause avec virulence le travail éducatif engagé à son égard :

Le 20 octobre, réunion d'équipe.

« *Vincent, éducateur.* Comme on l'a dit avec l'éducatrice de milieu ouvert, Abou c'est un jeune immature, qui est dans l'incapacité à suivre des règles [l'éducatrice de milieu ouvert soulignait, à l'occasion d'une « synthèse », que le jeune « rejoue en permanence l'abandon dont il a été victime »]. Et moi je trouve que la dernière venue du père au CEF, bon vous allez me tomber dessus, mais contrairement aux apparences c'est super positif, parce que Abou et son père se sont soudés, bon ok c'était contre nous [rire], mais au moins ils se sont soudés, et ça c'est déjà un énorme progrès. Souvenez-vous à l'audience où ils ne voulaient pas se parler, bah là on avance. Alors on a parlé de faire une demande de retour en famille la semaine prochaine, enfin on en a parlé au père et il faudrait prévenir le magistrat.

– *Audrey, psychologue.* Rassure moi c'est un retour journée, pas un retour nuit...

– *Vincent.* Bah si tu veux oui on peut dire journée pour le moment.

– *Michel, chef de service.* Mais en même temps vu son comportement on peut pas non plus. Enfin on va pas lui faire des faveurs, ça a pas vraiment de sens.

– *Youssef, éducateur.* C'est clair, il est toujours pareil, dans l'insulte, dans l'insolence... enfin voilà c'est le premier à mettre en cause notre fonctionnement, à souligner l'absence de cadre, à dire qu'on propose rien, et quand on propose des activités, dès qu'on pose le cadre, il insulte, limite passage à l'acte physique...

[...]

– *Vincent.* De toute façon les retours famille il va se les autoriser hein [Vincent pointe ici la tendance du jeune à fuguer du CEF]

– *Chloé, directrice.* Oui bah il prend ses responsabilités, Abou. C'est notre rôle de les lui faire intérioriser, je vous le rappelle... On n'est pas là pour les protéger en permanence. Et puis c'est à son père aussi de refuser là. Il faudrait rappeler à Monsieur les obligations du placement.

– *Audrey.* Oui, il faut signifier à Monsieur que lui n'est pas en capacité de tenir, et surtout il faut signifier à Abou qu'il n'est pas en capacité de tenir chez lui. Donc voilà il faut rappeler tout ça, et que pour le moment ça sera visite médiatisée, et basta [visites organisées sur le CEF, que le père, selon Vincent, refuse catégoriquement]

– *Youssef.* Le père il nous dédaigne, il est pas fiable. Et alors Abou, j'en parle pas.

- *Vincent*. Nan mais faut recontextualiser aussi. En 2006 la mère décède, lui il est perdu. Pour le père c'est pas son fils Abou, et il en a rien à faire de nos centres de merde. Moi je vous le dis qu'il soit venu c'est une avancée, j'en revenais pas qu'il vienne, à l'audience c'était "quoi quel fils ?", donc on part de très loin...
- *Youssef*. J'entends ça, mais malgré tout y'a un minimum de comportement. Y'a un minimum... faut poser les limites, sinon Abou il comprendra jamais rien. Et puis je pense que c'est important pour nous de resignifier à Abou, et puis à l'ensemble des jeunes par la même occasion, que les avantages comme un retour week-end, ça se mérite, ça se travaille, et ça fait partie de leur progression. Abou il est en module 2, s'il veut avancer, il faut qu'il montre autre chose.
- *Chloé*. Bon et bien pour le moment c'est clair, les retours famille c'est non. Qu'Abou fasse ses preuves. »

(Journal de terrain, CEF de Liars)

Cette discussion a lieu un 20 octobre, aux premiers jours de notre série d'observations. Le comportement d'Abou s'étant, par la suite, passablement dégradé, la stratégie revendiquée par une majorité de l'équipe – malgré les tentatives de Vincent pour, selon ses propres termes, « *maintenir le lien* » avec le jeune – consistait à exiger son incarcération auprès du magistrat ordonnateur. Si en effet les éducateurs controversent quotidiennement sur le type de sanctions internes destinées à réguler le comportement des jeunes placés, ils ont également à leur disposition une indiscutable sanction, externe celle-ci : la sanction pénale, prise en charge et mise en œuvre par les acteurs judiciaires.

2/ Un appel au « judiciaire »

Dans le projet de service du CEF de Liars, les réponses des éducateurs aux divers incidents commis par les jeunes placés, sont codifiées de manière relativement précise. Le projet retient ainsi trois hypothèses, dont deux peuvent donner lieu à des sanctions externes à l'établissement :

Il existe une gradation dans les actes posés par les mineurs pris en charge en CEF. La réponse aux actes posés varie en fonction de la gravité ou la répétition de l'incident.

Hypothèse 1 : l'incident consiste en un manquement au règlement de fonctionnement de l'établissement. Ce manquement doit être sanctionné par l'établissement. Il sera porté à la connaissance du magistrat ayant décidé de la mesure dès lors que l'incident paraît significatif d'une évolution du mineur.

Hypothèse 2 : l'incident consiste en une violation des obligations de la mesure judiciaire (CJ, SME ou peine d'emprisonnement aménagée). Le magistrat ayant décidé la mesure doit être systématiquement avisé dans les plus brefs délais afin qu'un rappel puisse être fait en cas que besoin.

Hypothèse 3 : l'incident consiste en la commission d'une nouvelle infraction pénale, y compris au sein de l'établissement et en particulier en cas d'agression du personnel ou de violences entre

jeunes. Une réponse sera apportée systématiquement par le Procureur de la République. Le mineur sera déféré et la circonstance de récidive légale sera relevée chaque fois qu'elle est constituée dans les actes de poursuite.

(Projet de service, CEF de Liars)

Dans les usages dont elle est l'objet, cette codification ouvre en réalité à de nombreux questionnements de la part des éducateurs. Quand ils se trouvent dans l'hypothèse 1, un jeune refusant manifestement de s'investir dans le projet collectif du CEF, les éducateurs peuvent ainsi discuter de l'opportunité, ou non, d'avertir le magistrat. Ils débattent alors non seulement de la « significativité » de l'incident, mais également des possibilités alternatives de répondre à l'incident. Une zone de flou peut également se coincer entre l'hypothèse 1 et l'hypothèse 3. C'est notamment le cas quand est discutée, à propos de certains incidents, la nécessité de déposer plainte contre les jeunes, ou de résoudre l'incident en interne. Les situations ne sont jamais si limpides non plus dans le cas de l'hypothèse 2, les éducateurs estimant certaines infractions aux conditions judiciaires du placement plus importantes et répréhensibles que d'autres. Il convient alors, pour eux, de faire entendre leur évaluation de la situation auprès des magistrats.

Quoiqu'il en soit, cette codification et les zones de flou qui l'entourent montrent que les éducateurs disposent toujours de la possibilité d'externaliser certaines réponses aux incidents commis à l'intérieur du CEF, et de déléguer la maîtrise de l'autorité à des instances externes – qu'il s'agisse de la police, en cas de dépôt de plainte, ou du magistrat, en cas de demande d'incarcération. Cette ressource pratique dont disposent les professionnels du CEF reçoit caution éducative quand il est question, pour les éducateurs, « *de signifier aux jeunes que même s'ils sont placés, ils doivent respecter la loi* », comme le soulignait la directrice du CEF, qui ajoutait alors qu'il s'agissait de « *rappeler les mineurs à leur responsabilité individuelle* ». Fermement controversée par certains membres de l'équipe éducative, cette manière de concevoir l'éducation des jeunes placés prend néanmoins une place centrale dans les pratiques quotidiennes, faisant du CEF et de son dispositif responsabilisant une zone tampon entre le milieu ouvert et l'incarcération. Après avoir décrit, à partir d'une situation précise, les controverses qui entourent la possibilité, pour les éducateurs, de réclamer l'incarcération d'un mineur (2.1.), nous examinerons dans le détail les caractéristiques de la principale conception éducative valorisée par ceux des éducateurs qui considèrent – sans conditions – l'incarcération d'un mineur comme un « échec » (2.2.). Prenant acte de la faible occurrence de cette conception éducative au CEF de Liars, nous montrerons comment tend à se cristalliser, au sein de l'équipe éducative, une exigence collective de fermeté judiciaire à l'encontre de certains des jeunes placés (3.3.).

2.1. Au bord de l'incarcération

Quand le comportement de certains jeunes paraît aux éducateurs trop « difficile », ces derniers disposent de la possibilité de signaler aux magistrats les divers manquements au règlement intérieur du CEF ou à la mesure judiciaire, pouvant même légitimement exiger l'incarcération de ces mineurs qui, pour reprendre les termes d'un éducateur, « *de toute façon, ne sont jamais très loin de la prison* ». Ce type d'exigence est néanmoins controversé. Certains éducateurs estiment ainsi que l'incarcération d'un jeune placé constitue toujours un échec du CEF et de la capacité de son mode de prise en charge à « tenir » les jeunes réputés être les plus « difficiles » – cela y compris quand l'incarcération est, pour reprendre les termes d'un éducateur du CEF, « *malheureusement inévitable parce qu'on n'y arrive plus* ». D'autres éducateurs considèrent au contraire légitime, en vue de l'intériorisation, par les délinquants, des limites symboliques nécessaires à leur structuration psychique, de demander aux magistrats l'incarcération de certains jeunes qui, comme ils le martèlent quotidiennement, « *dépassent les limites* ». Ces arguments furent notamment avancés quand fut discutée la délicate situation d'Abou. Favorable à l'incarcération d'un mineur qu'il estimait, au travers d'une discussion informelle avec l'un de ses collègues, « *intrinsèquement pervers* » et « *pourri de l'intérieur* », Youssef s'efforçait de convaincre Vincent, son éducateur référent, que si l'incarcération de « son » mineur constituait effectivement un « échec », il s'agissait non pas d'un échec « *de l'institution* », mais bel et bien d'un échec « *du jeune* » lui-même :

Le 16 décembre, réunion d'équipe.

« *Vincent, éducateur*. Pour moi c'est un aveu d'échec s'il va en prison

– *Youssef, éducateur*. Mais non ! C'est pas *un* échec, c'est *son* échec, et ça va même te permettre de rebondir avec d'autres jeunes. On te demande pas de réussir à 100%, on te demande de faire ressortir les jeunes moins abimés que quand ils sont arrivés. Bah là t'es face à un mur, c'est pas ta faute. C'est sa faute à lui, point, et ça il faut lui signifier. Ça serait pas lui rendre service de laisser filer. Là on lui signifie, on lui rappelle le cadre, ça pourra même le servir »

(Journal de terrain, CEF de Liars)

Le travail éducatif envisagé par l'équipe éducative, ce 16 décembre, ne s'arrête cependant pas là. L'objectif affiché est en effet de pouvoir réaccueillir Abou à sa sortie de prison, après avoir travaillé avec lui, en collaboration avec les équipes éducatives en détention, sur le sens de son incarcération, seul moyen pour qu'il revienne au CEF « *dans de bonnes dispositions* », comme le soulignait le chef de service du CEF. Tandis que nous échangeons avec lui dans son bureau, celui-ci exigea ainsi explicitement de l'une de ses collègues de milieu ouvert qui voulait lui « *envoyer* » un jeune présenté comme « difficile », que ce dernier soit d'abord incarcéré, pour que l'équipe du CEF puisse travailler l'admission du jeune « *depuis la prison* ». Finalement incarcéré au début du mois de janvier 2011, Abou n'est plus jamais revenu au CEF. Ainsi, pour les éducateurs, cette

manière de concevoir l'éducation possède la vertu pragmatique, en certains cas qu'ils estiment trop « difficiles à gérer », de leur permettre de court-circuiter la complexité des discussions sur les causes d'une infraction ou la compréhension de la personnalité singulière des mineurs. Est au contraire promue l'intervention éducative autour d'une sanction qui a pour caractéristique d'appartenir à un ordre symbolique extérieur : l'ordre pénal. Un ordre dont la raison d'être est de pouvoir faire l'économie du vrai : la norme juridique n'a en effet de valeur que parce qu'elle est une norme juridique, sans avoir besoin de se justifier de son fondement²⁷⁴.

Toute demande d'incarcération par l'équipe du CEF n'est cependant pas suivie d'effets. D'une part, au grand dam de nombreux éducateurs du CEF, les magistrats refusent parfois l'incarcération de certains mineurs récalcitrants au projet CEF. D'autre part, pour chaque situation, l'opportunité d'incarcérer est mise en débat au sein même de l'équipe éducative. De nombreuses réunions d'équipe donnent ainsi lieu, au CEF de Liars, à d'intenses controverses où s'affrontent différentes manières de concevoir la délinquance juvénile et des façons de la traiter.

Ce fut notamment le cas quand fut mise en débat la situation de Serge, 17 ans, placé au CEF depuis deux mois, après deux incarcérations et plusieurs placements dans des services d'hébergement de la PJJ. Dans le quotidien du CEF, Serge ne montre aucune motivation à s'investir dans le projet de l'établissement. Sans pour autant, du moins en apparence, poser d'importants soucis de gestion quotidienne (à la différence d'Abou), ce jeune d'un gabarit imposant et d'un abord particulièrement calme, nous explique, au détour d'un entretien réalisé dans la salle à manger du CEF, souhaiter « *faire sa peine* ». Estimant ne pas avoir besoin d'être « éduqué » (« *ça veut dire quoi ça ? Ils sont qui eux pour me dire qu'ils vont m'éduquer ?* »), Serge s'est néanmoins inscrit dans le court stage de formation professionnelle qui, sur accord du magistrat, lui a rapidement été proposé, en lien avec la mission locale. Au moment de la réunion d'équipe qui suit, tenue un 16 décembre, le stage de formation de Serge est achevé, et le comportement du jeune s'est dégradé. Refusant toujours de s'engager dans les activités proposées par les éducateurs, Serge est soupçonné, par l'équipe éducative, d'entraîner le groupe des jeunes sur une mauvaise pente. Surtout, il vient d'être pris dans une altercation avec la directrice du CEF, pendant une fouille des chambres consécutive au vol du téléphone portable de l'une des éducatrices. A alors été retrouvée, dans la chambre de Serge, une dizaine de chargeurs de téléphone portable. Souhaitant les récupérer, la directrice s'est vue physiquement opposé le refus de Serge qui, manifestement sans vouloir lui faire de mal, lui a heurté le bras. Ayant pu faire constater des bleus à la suite de l'altercation, la directrice a décidé de porter plainte contre lui. À l'occasion de la longue discussion qui suit (en l'absence de la directrice), est débattue la possible

²⁷⁴ Nous retrouvons là la vision du droit pénal défendue par le juriste de l'italien Francesco Carrera (1859), fondateur de l'école classique du droit pénal, contre laquelle s'est construite la doctrine de la défense sociale nouvelle, comme nous l'avons montré dans notre chapitre 2.

incarcération du jeune. Le chef de service du CEF expose le problème, et se montre d'emblée sceptique quant à « *l'impact d'un coup d'arrêt* » vu la problématique de Serge :

« *Michel, chef de service.* Le juge s'est engagé à être réactif sur cette situation, et du coup il a appelé hier et il demande à ce qu'on se positionne, est-ce qu'on veut continuer à travailler avec lui, sachant que si c'est non, c'est incarcération [...] En tout cas, moi je suis très partagé, parce que ce qui ressort de l'IOE réalisée y'a deux ans, c'est que Serge est clivé, donc l'autre n'existe pas, y'a pas d'affect, et l'impact d'un coup d'arrêt, comme ça, enfin je sais pas trop ».

– *Audrey, la psychologue,* revient sur l'enfance du jeune, en insistant sur les rapports entretenus par Serge avec sa mère : « la maman au niveau affect c'est creux et vide de sa part, et Serge lui il dit clairement "j'ai pas de mère" ».

– *Michel.* Il faut ajouter, souvenez-vous de ce que disait Issa la dernière fois, qu'au foyer de Villiers Serge est arrivé victime de violences sexuelles de la part de son frère, et il semble qu'il rejoue des schémas d'abandon, surtout qu'il n'y a eu aucune suite judiciaire. Alors c'est compliqué de lui rappeler ses obligations judiciaires ». Issa, éducateur qui a connu Serge lors d'une précédente prise en charge, en milieu ouvert, rappelait en effet lors d'une précédente réunion qu'existent des suspicions de viol de Serge par son propre frère, tandis qu'il est avéré que Serge était battu par sa mère : « Il reproduit le schéma d'abandon, et même si on veut l'aider, pour lui un adulte qui se met en 4 pour lui, bah il trouve ça louche. Il fuit le cadre, il reproduit des schémas de bande et d'abandon ». Issa soulignait alors, soutenu par Michel, le chef de service, que « Serge est prêt à retourner en prison, de toute façon l'abandon il n'a connu que ça ». Il se montrait alors critique d'une possible révocation de sa mesure judiciaire, qui ne ferait que l'enfoncer dans sa propre problématique. »

(Journal de terrain, CEF de Liars)

Pour recadrer la discussion, Michel estime qu'il ne faut pas se poser la question de l'incarcération de Serge (elle reviendra néanmoins incessamment), mais qu'il convient d'aborder ce que l'équipe éducative est en mesure de travailler avec lui. Qu'il s'agisse de Cédric, seul agent technique d'éducation de l'équipe professionnelle, ou d'Audrey, psychologue du CEF, ils paraissent sceptiques sur les possibilités d'avancer avec le jeune :

« *Michel.* Moi je pense qu'on n'a pas à se positionner sur est-ce qu'on travaille avec lui ou incarcération, non je pense qu'on doit se demander si on peut travailler avec lui, tout simplement, et l'incarcération ça regarde le juge, pas nous. Bon, avec nous, Guy le truc c'est qu'on voit qu'il a pas besoin de nous au fond, on peut lui apporter de l'insertion, mais on n'est pas une mission locale non plus. Au niveau éducatif on peut pas faire grand-chose, il fait pas trop chier mais il fait ce qu'il veut.

– *Cédric, agent technique d'éducation.* Il fume ses joints en salle TV, et il demande rien, il fout rien [...]

– *Michel.* Donc là où je suis partagé, c'est que Serge il montre qu'il a pas besoin de nous, et puis en même temps le stage il a joué le jeu. Donc oui il veut pas donner le change, mais je suis pas sûr qu'il accroche pas un peu. Donc là par rapport à d'autres, vu ce qu'il fait il mérite pas forcément l'incarcération, après la question c'est à quoi on sert ?

– *Audrey, psychologue.* A rien.

– *Cédric.* C'est l'hôtel-restaurant.

– *Audrey*. Voilà, il respecte rien, il fume en salle TV, à table il reste pas plus de 10 minutes. Ok il accroche en stage, mais comme tu dis on n'est pas une mission locale [...].

(Journal de terrain, CEF de Liars)

D'autres éducateurs, au contraire, pensent que si la prise en collective proposée par le CEF ne permet pas « tenir » Serge, les éducateurs doivent s'accrocher au « *versant de l'insertion* », sur lequel paraît s'investir le jeune. D'autres, au contraire, considèrent qu'en ne se pliant pas au cadre collectif du CEF, le jeune ne peut prétendre rester dans la structure :

« *Françoise, éducatrice*. Moi ça me gêne, hein je crois pas du tout que la prison c'est bénéfique pour lui, et quand il dit "moi je veux bien y retourner" c'est pour faire son grand. Ok on peut pas faire grand chose avec lui, et j'ai vu la violence à l'encontre de Chloé [la directrice] et sa force est vraiment impressionnante. Moi je pense que ce type là faudrait le prendre d'homme à homme, enfin non j'aime pas cette expression, d'adulte à adulte et travailler le versant de l'insertion, parce que si y'a que ça, bah y'a ça, hein quand il a ça bah au moins il se lève.

– *Audrey, psychologue*. Oui mais que pour sa formation.

– *Françoise*. Bah moi c'est pareil si y'avait pas réunion ce matin je serais au fond de mon lit. Lui il fait pareil.

– *Youssef, éducateur*. Le problème c'est que c'est de la prise en charge individuelle et il est pas dans une logique de prise en charge collective. Alors est-ce qu'on est en capacité de s'adapter à ça ? Qui peut le prendre en individuel ? Moi je le dis, ce jeune il me fait flipper, vraiment flipper, et j'en ai connu des jeunes [...] Pour moi c'est un kamikaze, et il est dangereux ce jeune. Et puis voilà face à ça nous on est impuissant, et ça renvoie quoi aux autres jeunes ? Pour moi on laisse tomber, ça a pas de sens de le garder ici.

– *Audrey*. On peut pas le prendre en individuel de toute façon notre cadre est collectif.

– *Michel, chef de service*. L'individuel c'est dans le cahier des charges, et il se lève pour sa formation.

– *Youssef*. Ok il est capable de se lever pour aller taffer, ça d'accord et heureusement, ok ça demande du courage et il le fait. Mais moi ce qui me dérange c'est que le travail ici en interne il est collectif, et faut voir ce que ça renvoie aux autres et à nous aussi quoi, parce que je le répète pour moi ce jeune est vraiment dangereux.

– *Hicham, éducateur*. Il sert à rien, il fout rien, pour moi faut poser les limites ».

(Journal de terrain, CEF de Liars)

En fin de discussion, émerge cependant une nouvelle stratégie éducative. Vincent, bientôt soutenu par Hicham, estime nécessaire, de la part des éducateurs, de ne pas se poser la question de l'incarcération, mais au contraire de ne « *pas lâcher* » le jeune et de le « *faire exploser* » pour que l'équipe éducative puisse « *reprendre à zéro* » :

« *Audrey, psychologue*. Le pôle pulsionnel reprend le dessus quand tu lui dis quelque chose, et y'a plus de réalité. Il est vraiment clivé. Quand tu lui rappelles la règle y'a son surmoi qui prend le dessus et moi la dernière fois j'ai cru qu'il allait me péter la gueule.

– *Vincent, éducateur*. Sauf que c'est pas le seul jeune avec ce problème. On est éducateur, y'a pas à flipper ou je sais pas quoi, faut y aller.

– *Michel, chef de service*. Nan et puis vis-à-vis de Chloé [la directrice] c'était pas non plus une vraie agression.

- *Hicham, éducateur*. Donc on va attendre qu’il agresse vraiment quelqu’un pour réagir ?
- *Youssef, éducateur*. Nan et puis même, à partir du moment où on le gère pas en groupe il ne doit pas rester ici. [...]
- *Vincent*. Faut pas laisser pourrir la situation avec lui comme on l’a fait avec d’autres, c’est tout. Avec Abou on croyait que c’était fini après sa GAV [garde à vue], on n’a plus rien fait, et en deux semaines il a retourné le CEF, il commande des pizzas et il en a plus rien à foutre. Pour moi on est à 90% responsable. Serge c’est pareil, faut pas qu’on lâche, ou qu’on dise, “on va voir avec le juge”. C’est des conneries, on est éducateur, faut y aller, faut le gérer, faut le faire exploser.
- *Hicham*. Ouais c’est vrai. Moi si faut le faire exploser je vais le faire exploser, je vais lui dire de sortir de la salle TV et s’il faut en venir aux mains pas de soucis je le coucherai.
- *Vincent*. Et le but c’est pas de le faire dégager, ça, ça nous regarde pas, faut arrêter de regarder ailleurs, faut qu’on se regarde nous, le but c’est qu’il lâche des trucs et qu’on puisse reprendre à zéro.
- *Audrey*. Donc tu es prêt à te mettre en danger ?
- *Vincent*. Non mais ça va c’est pas superman non plus Serge. Moi je suis prêt à le faire exploser. »
(Journal de terrain, CEF de Liars)

De cette controverse autour de la situation de Serge, se dégagent donc trois positions aux frontières plus ou moins nettes. La première consiste à exiger l’incarcération du jeune, soit explicitement, quand est avancée, par Hicham, la nécessité de « *poser les limites* », soit de façon plus indirecte, quand est soulignée l’impossibilité de garder le jeune au CEF. Cette position, essentiellement défendue par un éducateur, Youssef, la psychologue, Audrey, et l’agent technique d’éducation, Cédric, s’appuie sur deux éléments. D’une part sur l’inadéquation du comportement de Serge avec ce qui fait (ou ce qui *devrait faire*) la spécificité du CEF, à savoir le caractère collectif des prises en charge, symbolisé par la stabilité d’un emploi du temps non négociable. D’autre part, sur la supposée « *dangerosité* » du jeune, qui ferait courir le risque d’un grave incident au sein de la structure – hypothèse que viennent confirmer, pour ceux qui défendent cette position, sa position « *clinée* » et sa récente altercation avec la directrice : le calme apparent du jeune, interprété par Youssef comme un « *calme froid* », cacherait une impulsivité et une agressivité dangereuse pour le personnel du CEF. La seconde position consiste au contraire à faire preuve de scepticisme quant à une éventuelle incarcération de Serge. Est avancée, en particulier par Michel, le chef de service, et un éducateur, Issa, la « *problématique abandonnique* » du jeune, qu’une éventuelle incarcération ne viendrait que rejouer. Ils proposent alors, soutenus par une éducatrice, Françoise, de s’appuyer sur les démarches d’insertion engagées par le jeune, d’une part pour argumenter auprès du magistrat son maintien au CEF, d’autre part pour essayer de le « faire tenir » au CEF, malgré son refus de s’intégrer dans le projet de vie collectif de l’établissement. La troisième position, apparue plus tardivement dans la discussion, est défendue par un éducateur, Vincent, à laquelle se rallie finalement l’un de ses collègues, Hicham. Vincent en appelle à « *faire*

exploser» le jeune. Si sa posture semble peu partagée au sein de l'équipe éducative, il nous semble néanmoins nécessaire d'en développer l'analyse²⁷⁵.

2.2. *Que faire de « l'autorité » ?*

Jeune éducateur récemment titularisé, Vincent, titulaire d'une licence en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), a passé le concours d'éducateur de la PJJ après un deux premières expériences professionnelles : la première, durant deux années, comme professeur vacataire d'éducation physique dans un collège, la seconde, de deux fois six mois, comme éducateur dans un CEF du secteur associatif, destiné à accueillir des jeunes de 13 à 16 ans²⁷⁶. Dans le discours de Vincent, le processus éducatif doit se dérouler dans une série de rencontres nécessairement parsemées de conflits avec les jeunes :

« Il faut qu'on soit là, toujours, même s'il faut aller au corps à corps. Moi j'ai pas peur. Moi je dis pas qu'en CEF il faut que des boxeurs ou des lutteurs, mais il faut faire un profilage, sur comment t'es par rapport à la violence, comment t'es par rapport au gamin qui va te prendre physiquement à partie, et il faut que tu sois pas en difficulté par rapport à ça. Parce que tu sais que ça va arriver, et c'est pas juste un incident, non, c'est ça, c'est l'éducation [...] En formation on t'apprends un truc de fou, de la merde, c'est un gamin il pète un plomb face à un mur tu vois, faut jamais rester derrière lui, parce que sinon tu lui laisses plus de portes de sortie, il faut se mettre de côté tu vois, comme ça il a un échappatoire. Quand tu es dans une pièce il faut jamais être devant une porte parce que sinon tu représentes l'impossibilité de sortir, pour lui.

– *Et toi, tu trouves ça non éducatif ?*

– Moi je me mettais toujours devant la porte ou derrière lui, parce que je lui disais “écoute voilà si tu veux sortir va falloir que tu me passes dessus”. En gros, “va falloir qu'on se rencontre”, et c'est ça, la rencontre, l'éducatif. Parce que si je laisse une porte de sortie, et que tu fuis et que je laisse, quand est-ce que je vais te rencontrer ? Quand je vais pouvoir, quand tu vas pouvoir libérer tout ce que t'as ? Et qui dit qu'il va pas le libérer sur quelqu'un dehors, là ? Donc voilà moi je prends le parti de dire moi je reste devant la porte... si tu veux, on va se rencontrer [...] J'ai fait mon mémoire de formation là-dessus, sur le conflit, pour moi le conflit c'est pas un échec ou un incident

²⁷⁵ Cette réunion a eu lieu à la fin de notre période d'observation. Finalement, c'est cette deuxième solution qui a été retenue par l'équipe éducative. Ainsi Serge a-t-il commencé une nouvelle formation professionnelle début janvier 2011, et cela jusque la fin de sa période de placement, début avril. Son placement a alors été renouvelé pour deux mois, avant que le jeune ne soit réorienté vers une structure de semi-autonomie. Si la suite des événements paraît souligner la « réussite » de la prise en charge, le point de vue de la directrice du CEF sur cette situation est tout autre, montrant que la controverse sur cette situation ne s'est jamais véritablement refermée. Quand nous l'avons recontactée pour prendre des nouvelles de Serge, elle soulignait alors : « *Ok on peut avoir l'impression que ça a marché, mais à quel prix ? Moi je vous le demande, à quel prix ? Le garder fin 2010, ça a été une vraie et une grosse connerie. Ce jeune il était dangereux, et on n'est pas passé loin de la catastrophe à plusieurs reprises. Pour moi c'est pas de la prise en charge éducative qu'on a fait, c'est de l'acharnement éducatif. Il a jamais cadré avec le projet du CEF, on n'est pas passé loin de la cata* ».

²⁷⁶ Vincent a passé les six premiers mois de cette première expérience en CEF comme éducateur contractuel ; les six derniers comme éducateur stagiaire, une fois obtenu le concours de la PJJ.

c'est un moyen de rencontre, parce que quand on parle de conflit, souvent ils disent les éducateurs «oui faut éviter le conflit », bah non au contraire, un gamin qui est capable de rentrer en conflit et toi qui rentres en conflit tu le reconnais déjà comme personne avec qui tu peux te confronter » (Vincent, éducateur titulaire, CEF de Liars, à la PJJ depuis 2009).

Expliquant avoir appris de cette posture éducative à l'occasion de sa première expérience en CEF, où les éducateurs n'hésitaient pas « à mettre les gamins à terre », Vincent raconte sa déception, au CEF de Liars, de voir les éducateurs refuser le contact avec les jeunes. Il est effectivement l'éducateur qui, au quotidien, hésite le moins à rechercher le contact – parfois physique – avec les jeunes placés. Ce fut notamment le cas, à l'occasion d'un conflit avec Sélim, l'un des jeunes du CEF :

Après avoir reçu plusieurs insultes de la part de Sélim, ce jour particulièrement énervé, Vincent appelle le jeune, passe la grille du CEF, et se retrouve seul avec lui, sur le trottoir, à l'entrée du CEF. Il enjoint alors Sélim à le frapper : « *t'as dis que tu voulais me taper ? Bah vas-y tape, tu risques plus rien, t'es en dehors du CEF* ». Après une vingtaine de secondes, le jeune rentre dans le CEF, rigolant que Vincent n'ait « *pas osé le taper* », ajoutant immédiatement, voyant Vincent – tout sourire – lui courir après : « *nan ça va je rigole wesh, respect Vincent* ». Revenant sur cette scène en entretien, Vincent soulignait alors : « *Ce qu'il faut c'est entrer dans sa sphère personnelle, tu te mets à 10 centimètres de lui, et tu lui dis, "vas-y dis qu'est-ce que t'as, dis-moi", le but c'est qu'il explose, qu'il se décharge, ou alors qu'il comprenne, à ce moment-là, quelle est la place de chacun : là je suis plus éducateur, je suis un adulte, et lui c'est un petit. Et puis je me savais en capacité de le retenir, s'il avait explosé on aurait pu reprendre à zéro, refaire partir le lien sur de nouvelles bases.* »

(Journal de terrain, CEF de Liars)

Partant de cette manière de concevoir l'éducation, Vincent stigmatise l'attitude d'une majorité de ses collègues du CEF, qui consiste selon lui, quand les éducateurs estiment que les jeunes deviennent trop « difficiles », en une attitude de « fuite ». Il stigmatise, plus précisément, deux types de fuite. Le premier type consiste à « *tout excuser aux jeunes* », en ne les confrontant jamais à la question de l'autorité d'adultes ou de professionnels qu'ils se doivent de respecter. Le second type consiste non plus à refuser l'autorité, mais à chercher à la déléguer à une autorité externe. Revenons à la situation d'Abou. Contre certains de ses collègues estimant qu'une incarcération d'Abou constituerait un échec pour le jeune, Vincent considère qu'elle serait un « *échec de l'institution* » – une « *défaillance de l'équipe éducative dans son ensemble* », ajoute-t-il lors d'une discussion ultérieure. S'il convient pour lui, comme il le souligne en entretien, de laisser le juge « *prendre ses décisions en fonction des notes qu'on lui envoie parce qu'on est tenu de lui envoyer* », il ne faut en revanche jamais, selon lui, s'appuyer sur l'autorité du magistrat pour se défilier des relations de face-à-face. Les controverses ouvertes par ce type de posture sont particulièrement vives quand est discutée l'opportunité, ou non, de déposer plainte contre un jeune : tel incident, survenu dans le cours du placement, mérite-t-il un dépôt de plainte, devant aboutir à la convocation du jeune devant le

commissariat, voire à son déferrement devant le procureur de la République ? Ou peut-il être géré en interne, par l'équipe éducative ? Si l'ensemble des professionnels du CEF paraît d'accord pour déposer plainte en cas d'agression physique de l'un des jeunes à leur rencontre (cas néanmoins relativement rare), les débats portent sur des incidents moins dommageables pour la personne visée, en particulier des insultes :

Réunion d'équipe, le 23 novembre. Tandis qu'est discutée la situation d'Abou, les débats se cristallisent sur la question des dépôts de plainte, suite aux insultes répétées du jeune à l'encontre de nombreux éducateurs :

« *Johanne, éducatrice*. Alors moi j'aimerais bien qu'il y ait, de la part des autres collègues, et même de la part de l'ensemble de l'équipe, des dépôts de plainte dès qu'il y a des insultes et des menaces.

– *Issa, éducateur*. Moi je porterai jamais plainte contre un jeune, j'ai une autre conception. Moi j'hésite pas à aller au clash, donc c'est ta démarche personnelle, mais n'essaye pas de l'imposer ».

Suite à cette prise de position, le chef de service décide de recentrer les discussions sur la situation du jeune Abou. Il revient auprès d'Issa quelques minutes après.

« *Michel, chef de service* [S'adresse à Issa]. J'entends bien ce que tu dis sur la plainte. Mais là je pense qu'il faut que l'on réagisse en tant que service, et bon on s'était mis d'accord, quand y'a une insulte, enfin pas un "je vous emmerde allez vous faire foutre", bon ça c'est générique, mais un face à face avec "enculé fils de pute", là y'a dépôt de plainte.

– *Johanne*. Le CEF c'est pas une zone de non-droit. Il faut que ça soit pareil à l'intérieur et à l'extérieur.

– *Issa*. Sauf que les plaintes c'est pas le service, c'est l'éducateur qui porte plainte. Donc si on veut une réponse du service, faut que ça se gère entre nous, à l'interne. On se défause »

(Journal de terrain, CEF de Liars)

La position défendue par Issa renvoie directement à cette critique d'une délégation de la gestion des désordres internes au CEF : « *on se défause* ». En mettant en avant la nécessité « *d'aller au clash* », il se rapproche de la conception éducative défendue par Vincent. Ce dernier souligne ainsi, en entretien, que si sanction il doit y avoir, celle-ci doit être portée par l'éducateur, et non être déléguée à une autorité externe au CEF :

« Et si ça continue [suite à plusieurs recadrages en tête à tête], tu le sanctionnes, tu le privas de quelque chose s'il le faut, tu t'appuies sur les règles de la structure... Ici on est plus dans le truc "le jeune t'a insulté tu portes plainte", ok mais t'as fait quoi d'éducatif ? Ha oui pardon tu montres que dans la vie si t'insultes voilà y'a la loi, mais ils le savent putain les jeunes, des dépôts de plainte ils en ont je sais pas combien, va ouvrir son dossier... Et... Donc je veux dire ils vont plus te reconnaître comme... je sais pas une balance ou je sais pas... Si tu te confrontes au jeune, tu lui montres que tu le reconnais comme personne, et lui bah il va te reconnaître comme adulte : "tu tiens la route quand je veux te tester, donc si un jour je veux aller en stage bah je vais te demander, parce que je vois que tu tiens la route". Tu vois c'est ça. "Je sais que tu tiens", et au fond ces jeunes ils ont besoin de voir qu'on tient. Ça les rassure. Et quand tu sanctionnes c'est pareil, tu le fais comme ferait un bon père de famille, et tu vois c'est ça... Parce que bon, c'est quoi un éducateur ? Les grandes règles c'est se comporter comme un bon père. C'est ça, hein, l'éducateur c'est celui qui raisonne en bon père. Alors ça veut tout et rien dire tu vois, mais un bon père quand un gamin se lève pas, il lui met une

bonne tarte et il y va, donc nous on lui met pas la bonne tarte c'est sûr, mais on y va quand même » (Vincent, éducateur titulaire, CEF de Liars, à la PJJ depuis 2009).

Les questions soulevées par cette posture éducative sont nombreuses. Se pose, en particulier, la question de savoir si tous les éducateurs, suivant notamment leur capacité à se confronter (parfois physiquement) aux jeunes placés, ont accès à cette posture. Le fait qu'elle soit majoritairement revendiquée par trois éducateurs, mais aucune éducatrice, n'a, en cela, rien d'anodin, une sélection pouvant de fait s'effectuer sur le fondement du genre. Plusieurs éducateurs hommes ne paraissent cependant pas non plus prêts à accepter telle conception éducative, et des risques qu'elle accompagne. Quotidiennement, certains éducateurs (souvent les plus rétifs au « projet CEF ») paraissent même désabusés, évitant le contact avec les jeunes considérés comme les plus « difficiles », pour se concentrer sur la prise en charge des mineurs qui paraissent « cadrer » plus facilement avec le projet de l'établissement. Pour plusieurs membres de l'équipe, cette situation légitime le « profilage » des personnels recrutés en CEF, permettant, par ricochet, de stigmatiser les difficultés d'une structure du secteur public à accueillir un public réputé si « difficile ». Défendue par Vincent, cette position est également au cœur de l'argumentaire de la directrice du CEF, se plaignant régulièrement des nombreux éducateurs de son équipe qui, arrivés au CEF par le jeu des mutations, « *n'ont pas envie d'être ici* ».

2.3. L'exigence d'une fermeté judiciaire ?

Cette tendance lourde, de la part de l'équipe éducative, à déléguer à des instances externes l'exercice de l'autorité à l'endroit des jeunes placés, a pour inconvénient pratique de faire reposer l'efficacité supposée de l'action éducative sur l'action d'acteurs extérieurs au CEF, au premier chef desquels les magistrats. Le problème est particulièrement saillant pour ce qui concerne le problème des « fugues ». Le CEF de Liars est en effet confronté à un taux de fugues particulièrement élevé. Selon le rapport annuel d'activité du CEF, le taux d'occupation réelle du CEF²⁷⁷ est, sur les 7 premiers mois de son fonctionnement, de 45,3%. Un taux particulièrement faible, au regard notamment des « objectifs » fixés à la directrice du CEF par sa hiérarchie administrative. Celle-ci est en effet astreinte, selon le « contrat d'objectifs et de moyens » qui lui est fixé, et dont le respect conditionne une partie des « primes » dont son salaire est constitué, à un taux d'occupation réel de 80%. À ce phénomène peuvent être rapportées différentes causes.

²⁷⁷ Celui-ci est calculé en calculant le nombre de journées théoriques du CEF (chaque journée de placement d'un jeune au sein du CEF est comptée comme une « journée théorique »), auquel est retranché le nombre de journées de fugue.

En premier lieu, la localisation géographique de ce CEF, situé à proximité immédiate d'une gare desservant Paris, et la politique de « recrutement » des jeunes placés, qui viennent pour une grande part de zones proches du CEF²⁷⁸ (cf. *supra*). En second lieu, comme le soulignent différents éducateurs, les jeunes profitent des largesses organisationnelles d'une structure dont les règles de fonctionnement sont en cours de construction. La direction du CEF – soutenue en cela par de nombreux éducateurs – met de son côté l'accent sur le peu de réactivité des magistrats, réputés être trop sourds aux besoins de fermeté de l'équipe éducative. Pour tenter de faire entendre leur voix auprès des juges, les éducateurs mettent en avant deux impératifs. D'une part la nécessité, quand ils communiquent un incident aux magistrats, de « *choisir leurs mots* » : « *pour une petite sortie, on doit le signifier, mais dire "fugue" c'est trop, du coup on a décidé de dire que c'était des "sorties non autorisées"* », nous explique un éducateur qui a participé, quelques jours auparavant, à une réunion organisationnelle²⁷⁹ spécifiquement consacrée à cette question des fugues. Dès lors, se pose notamment la question de la frontière entre une « fugue » et une « sortie non autorisée ». A la fin de notre période d'observation, pour qu'une sortie non autorisée soit considérée comme fugue, le jeune devait avoir passé la nuit à l'extérieur. D'autre part la nécessité de trouver le bon moyen de communiquer aux juges ces écarts aux obligations contenues dans la mesure de probation : un trop-plein d'envois de notes n'est-il pas, en effet, contre-productif ? N'y a-t-il pas d'autres manières, plus efficaces, de communiquer les incidents ? L'échange suivant met bien évidence ces questionnements qui, régulièrement, se trouvent au cœur des discussions entre les membres de l'équipe éducative :

« Youssef, éducateur. La question c'est ça, est-ce qu'une sortie de 24h c'est une fugue ? Et même, la sortie de 15 minutes, pourquoi ça ne serait pas une fugue ?

Pierre, éducateur. Ça dépend des magistrats après.

Youssef, éducateur. Oui mais du coup il faut le travailler avec les magistrats. Donc la question c'est à partir de quel moment le jeune il va se faire couper les jambes ?

Nicolas, observateur. C'est-à-dire ?

Youssef. Bah à quel moment y'aura sanction quoi.

Charlotte, éducatrice. Et du coup la prison... parce qu'une fugue ou une sortie non autorisée, ça reste une infraction au CJ ou au SME.

Youssef. Oui mais bon, dans les faits on sait que c'est pas appliqué.

Nicolas, observateur. Vous envoyez systématiquement des notes aux juges quand il y a une sortie non autorisée ?

Youssef. Bah on se demande, ça fait partie des débats [rire]. De toute façon on le consigne, c'est obligatoire au cas où il arrive un problème au jeune, ou même que le jeune pose un problème pendant sa fugue... enfin sa fugue ou sa sortie [rire] Mais on se demande si faut à chaque fois envoyer au juge parce que y'a eu un vrai afflux de notes ces derniers temps, et y'a jamais de

²⁷⁸ Ces caractéristiques rendent, pour les jeunes placés, les sorties non autorisées de l'établissement d'autant plus attrayantes qu'elles n'exigent pas d'eux de longues traversées rurales, comme c'est le cas d'autres CEF, plus éloignés des agglomérations urbaines dont provient une majorité du « public » des CEF.

²⁷⁹ De même nature que la rencontre sur l'organisation des « modules » que nous avons évoqué *supra*.

réponses. Du coup on envisage une compilation sur la semaine, une sorte de document synthétique, un résumé. Et là y'aura peut-être des réactions du juge, ou en tout cas on pourra peut-être mieux négocier ses réactions quoi. Parce que là pour le moment notre autorité auprès des jeunes elle est totalement décrédibilisée... »

(Journal de terrain, CEF de Liars)

Devenue une plainte routinière, ce qui est perçu comme une « absence de réponse de la part des magistrats » (nous reprenons les termes du rapport d'activité) apparaît alors, aux yeux d'une majorité des membres de l'équipe éducative, comme le principal facteur explicatif des difficultés rencontrées par les éducateurs du CEF pour « tenir » les jeunes du CEF. En découleraient des conséquences néfastes pour une équipe d'éducateurs désormais « impuissante » et « découragée » :

« Le docteur Claude Tabet écrit : “la fonction du juge a une dimension psychothérapeutique car elle participe à organiser la contenance du sujet. Sa parole est structurante tant pour la prise en charge institutionnelle que pour l'organisation psychique et mentale de l'adolescent confié au CEF. L'incarcération doit être comprise dans ce cadre. »

-sachant que le projet de placement en CEF est présenté à l'adolescent comme le dernier rempart contre l'incarcération, il est difficile au Magistrat de ne pas accompagner cette logique qu'il a lui-même initiée en ordonnant le placement.

-Difficultés à obtenir des réponses écrites de la part de la Magistrature : demandes d'autorisation écrites, main levée de placement... Pourtant indispensables pour notre fonctionnement. Les autorisations doivent par ailleurs être écrites.

-Difficultés dans la gestion des fugues et des incidents au règlement de fonctionnement : décalage entre le discours des éducateurs et la réalité judiciaire. Décalage également parfois entre le discours tenu par la Justice lors d'une audience et la réalité du terrain [...]

-Parfois, importance pour le service que le jeune soit déféré à la suite de sa GAV [garde à vue] suite à un incident survenu pendant le placement. Ce n'est quasiment jamais arrivé. Sans pour autant qu'il y ait une période d'incarcération mais les jeunes ont souvent besoin que la Justice leur rappelle les enjeux de leur placement.

-conséquence de l'absence de réponse de la part des Magistrats :

1) sur le jeune (toute puissance)

2) sur le groupe de jeunes (sentiment d'impunité)

3) sur l'équipe éducative (sentiment d'impuissance + découragement). Discours éducatif en complet décalage avec les réponses judiciaires. Sentiment bien souvent de plier, voire de céder. Faire preuve de parades pour expliquer aux jeunes ce décalage entre ce qu'ils attendent eux aussi, par la commission d'actes au sein de la structure, de la Justice et les réponses apportées ».

(Rapport d'activité, CEF de Liars)

Conclusion du chapitre 5

L'injonction faite aux éducateurs d'intervenir en centre fermé agit comme une mise à l'épreuve de la professionnalité éducative, telle qu'elle s'est construite, dans le courant du 20^e siècle, sur le fondement de savoirs psychologiques visant une mise à distance de la contrainte. Légitimé par la topique pédopsychiatrique (d'inspiration psychanalytique) de la « contenance », la mise en œuvre du « projet CEF » fait surgir, auprès des éducateurs, le spectre d'un comportementalisme que peu d'entre eux paraissent prêts à assumer. Enjoignant les éducateurs à incarner la figure de « l'autorité » (qu'ils assimilent parfois à de « l'autoritarisme », comme cet éducateur qui estimait ne pas avoir à se transformer en « *père fouettard* »), ces savoirs rapprochent la définition de la « bonne éducation » des mineurs délinquants de celle de leur « bon encadrement », au croisement d'une prise en charge collective du groupe des jeunes placés, et du suivi individuel d'une trajectoire construite « au mérite ». Tantôt pour se protéger de l'épouvantail du « surveillant », tantôt pour s'aménager un confort de travail distant des contingences de la vie quotidienne, les éducateurs cherchent ponctuellement à déléguer l'exercice de l'autorité vers un « judiciaire » dès lors parés des vertus responsabilisantes attribuées au système de droit pénal. De nombreux éducateurs regrettent, au CEF, le peu de place laissé à un travail dit de « milieu ouvert ». Pour cause, le faible nombre de jeunes, comparé au nombre d'éducateurs, diminue d'autant le nombre de « références » éducatives. En outre, certains éducateurs estiment que, même quand ils sont référents, le suivi individuel des jeunes placés est situé au second plan d'une prise en charge axée autour du « collectif ». Ainsi Johanne nous expliquait-elle n'avoir jamais pu « *travailler réellement sur la place de l'acte* » dans le parcours d'un jeune dont elle est pourtant l'une des référents. Elle expliquait en effet, désabusée, qu'« *essayer de stabiliser le cadre* » occupait la majeure partie du temps de travail des éducateurs. Au cours de l'entretien, elle se demandait même si elle ne serait pas « *plus à l'aise à travailler en prison* ». De fait, nombreux sont les éducateurs qui expliquent leur choix de venir travailler en milieu carcéral par les difficultés qu'ils ont connues dans les structures d'hébergement non carcérales de la PJJ. Une éducatrice en établissement pénitentiaire pour mineurs (EPM) soulignait ainsi qu'après deux ans d'activité en foyer, elle s'était rendu compte que « *faire du gardiennage ça n'allait pas. C'est pas ma conception de l'éducatif. Enfin moi me prendre la tête pour qu'un jeune me rende un portable qu'il a volé, bah nan ça va pas, ça m'intéresse pas. Pour moi l'éducatif c'est préparer un projet de sortie, les faire travailler sur l'acte aussi, sinon ils recommenceront, le problème c'est que quand t'es happé par la vie quotidienne bah tu fais du gardiennage* ». En leur offrant l'opportunité de déléguer le rôle de « gardiennage », de « flic » voire de « surveillant » qu'ils sont sommés de remplir dans les dispositifs non carcéraux de prise en charge, le travail aux côtés des surveillants

permettrait aux éducateurs, selon les dires de certains d'entre eux, d'être « *vraiment éducateurs* ». Au risque cependant d'oublier que ce sont justement les nécessités pragmatiques d'un encadrement du quotidien qui permet à certains surveillants pénitentiaires, quand ils agissent à l'égard de détenus mineurs, de revendiquer l'aspect « éducatif » de leur mission. Et, par conséquent, de mettre directement à l'épreuve la professionnalité éducative.

CHAPITRE 6

DES ÉDUCATEURS EN PRISON

Au bord de la professionnalité éducative

Si l'incarcération des mineurs délinquants ne date pas d'aujourd'hui²⁸⁰, ce phénomène constitue aujourd'hui un enjeu crucial pour la profession d'éducateur. Depuis le 9 septembre 2002 et la loi d'orientation et de programmation pour la justice dite « Perben I », les éducateurs sont en effet tenus de réinvestir les espaces carcéraux, qu'ils avaient pourtant décidé de quitter, à la fin des années 1970, au nom de l'incompatibilité revendiquée entre l'éducation et la contrainte, *a fortiori* la contrainte carcérale. Depuis, les politiques de traitement de la délinquance juvénile se sont transformées, les savoirs sur la délinquance juvénile et son traitement ont parallèlement évolué, légitimant l'ouverture de dispositifs de prise en charge dénoncés par divers commentateurs comme le symbole d'une justice désormais vouée au règne du « répressif » (Sallée, 2009)²⁸¹. Ne serait-ce que parce qu'ils sont enjoints d'y collaborer avec le personnel pénitentiaire, mais du fait également des contraintes inhérentes au fonctionnement carcéral (Chauvenet, 2006), les éducateurs de la PJJ se trouvent, quand ils interviennent en prison, aux marges de leur espace professionnel. Pour prendre la pleine mesure du phénomène, il convient cependant de tenir compte des deux différentes modalités de l'incarcération des mineurs, et de ce que chacune d'elle induit pour la profession d'éducateur.

Au 1^{er} janvier 2011, sur les 688 mineurs incarcérés, 66% l'étaient au sein de 49 quartiers mineurs installés dans des maisons d'arrêt pour adultes, et 34% au sein de 6 établissements pénitentiaires spécifiquement réservés aux mineurs. En premier lieu, les mineurs peuvent donc être détenus – comme c'est le cas depuis longtemps (Yvarel, 2008) – dans des « quartiers mineurs » (QM). À la différence des établissements pénitentiaires pour mineurs (EPM), les quartiers mineurs n'ont pas été construits avec l'idée d'une intervention éducative quotidienne.

²⁸⁰ Pour un regard sur l'évolution du droit pénal des mineurs et de son application, nous renvoyons au chapitre 1 de notre thèse.

²⁸¹ Cette critique est notamment portée par le syndicat national des personnels de l'Éducation surveillée-PJJ, dont nous avons analysé certaines des modalités d'action dès l'introduction de notre thèse, puis au cours de notre chapitre 3.

Les éducateurs sont donc tenus d'y trouver une place auprès de surveillants pénitentiaires qui apparaissent d'emblée, par conséquent, comme les maîtres des lieux.

Le quartier mineurs de Blagnet, dont nous avons arpenté les couloirs et au sein duquel nous avons questionné les différents acteurs durant deux mois, est installé dans un bâtiment composé de quatre ailes de détention, chacune d'entre elles, organisée sur deux étages, comportant vingt cellules²⁸². Le quartier mineurs occupe deux de ces ailes, alors qu'au sein des deux autres sont détenus les majeurs qui travaillent à la maison d'arrêt : « *Ce sont les plus tranquilles, en tout cas ceux qui nous causent le moins de soucis* », nous expliquait le directeur adjoint de la maison d'arrêt, comme pour désamorcer toute critique d'une proximité entre mineurs et majeurs détenus, à l'heure où celle-ci est bannie, de fait, au sein des EPM. Les différentes ailes sont disposées en une forme d'étoile, au cœur de laquelle se situe, au sein d'un large espace circulaire, le poste du surveillant chargé de l'ouverture, à distance, des différentes portes du bâtiment. Outre une cour de promenade et une petite salle de jeu par aile de détention, les espaces communs sont rares. Les mineurs mangent en cellule, et y restent enfermés, en moyenne, une vingtaine d'heures par jour.

Pour un nombre de détenus fluctuant entre 30 et 40, le quartier mineurs dispose d'une équipe de 7 surveillants (autrement appelés « agents mineurs »), qui travaillent selon un système de roulement permettant la présence de deux surveillants, chaque jour, de 7h30 à 18h. Les éducateurs sont au nombre de 6, et interviennent tous les jours, de 9h à 17h – ils sont donc absents pour le lever des mineurs, comme s'il fallait symboliser la distance, qu'ils entendent maintenir, avec la gestion quotidienne de la détention. Les éducateurs qui interviennent au sein du quartier mineurs dépendent, administrativement, d'un centre de milieu ouvert d'une ville voisine et de sa « mission éducative en maison d'arrêt » (MEMA). Du fait d'une réticence générale de la profession d'éducateur à investir les espaces carcéraux, la MEMA de Blagnet a été confrontée à d'importantes difficultés de recrutement, le taux de remplacement des éducateurs étant particulièrement élevé au sein de la mission. Le projet de service de la MEMA indique notamment qu'« *à l'inverse de l'équipe de milieu ouvert, celle de la MEMA connaît des renouvellements importants chaque année depuis sa création : ainsi, entre 2007 et 2008, les trois quarts de l'équipe ont été renouvelés* ». De fait, en quatre années de

²⁸² La maison d'arrêt dans laquelle nous avons mené nos observations a été construite dans le cadre du « programme 13 000 », initialement « programme 15 000 », lancé par Albin Chalandon en 1987 et revu à la baisse par Pierre Arpaillange, qui a abouti à « l'ouverture de vingt-cinq établissements imposants qui abritent en tout 12 850 places » (Milhaud, 2007, 87), et qui a expérimenté, comme l'a montré Grégory Salle, un partenariat avec le secteur privé pour un ensemble de services : maintenance, restauration, travail et formation professionnelle (2006; 2011).

fonctionnement, 16 éducateurs ont travaillé au sein de ce service, et un seul, aujourd'hui, a connu l'ouverture du service. Si l'équipe ne comprend qu'une éducatrice contractuelle, deux éducateurs sont des sortants de promotion, seuls deux éducateurs étant plus anciens dans la profession – respectivement 10 et 11 ans d'ancienneté.

L'ouverture progressive, depuis 2007, des nouveaux établissements pénitentiaires pour mineurs (EPM), a procédé d'une volonté de faire des espaces d'incarcération réservés aux jeunes de 13 à 18 ans des espaces proprement « éducatifs », avec l'objectif de répondre au manque de suivi socio-éducatif dont bénéficient les mineurs détenus dans les quartiers mineurs. Suivant en cela un objectif de « resocialisation », les journées de détention sont censées se dérouler en minimisant les temps d'encellulement individuel des détenus²⁸³. Est au contraire valorisée la tenue, suivant les préceptes d'une conception éducative du « faire avec »²⁸⁴, de diverses activités scolaires, sportives et socio-culturelles avec les détenus. Le cahier des charges des EPM prévoyait initialement la mise en place d'un programme « trois fois vingt », chaque jeune devant se voir dispenser 20 heures de cours, 20 heures de sport et 20 heures d'activités socioculturelles par semaine. Si ce planning n'a pu être mis en pratique, quoique certains EPM s'en approchent plus que les autres, le projet de détention de chaque EPM n'en est pas moins orienté vers une occupation quotidienne intensifiée des jeunes détenus²⁸⁵. Les EPM s'appuient pour cela sur la présence renforcée, auprès du personnel de surveillance de l'administration pénitentiaire, d'enseignants de l'Éducation nationale, de personnels de soin et d'éducateurs de la PJJ. Aux côtés d'une équipe de 70 surveillants pénitentiaires, le cahier des charges des EPM prévoit la mobilisation de 36 éducateurs à temps plein, ainsi que de 10 professeurs de l'Éducation nationale et d'une équipe de soin, composée d'un cadre de santé, de différents médecins et de quelques infirmières.

À la différence des enseignants et du personnel de soin, qui disposent, à l'EPM, de leurs propres lieux d'exercice au sein de bâtiments clairement identifiés (le pôle scolaire, le pôle santé),

²⁸³ En cela, tout comme le CEF, l'EPM se rapproche du modèle architectural « sectionnaire » observé par Alice Jaspert dans le cadre de ses réflexions sur les dispositifs d'enfermement des mineurs délinquants en Belgique (Jaspert, 2010a; 2010b; 2011). Fondé sur la volonté d'un rapprochement entre la vie de l'institution et la vie en société, ce modèle architectural, et ce qu'il sous-tend en matière de « socialisation » des jeunes enfermés, apparaît comme une incarnation de « l'utopie disciplinaire » (Chantraine (dir.), 2011, 523) propre aux dispositifs d'enfermement des mineurs.

²⁸⁴ Nous avons montré, dans le cours de notre chapitre 3, comment l'ouverture progressive de nouveaux centres d'hébergement contraints (depuis les CER et les CEF, jusqu'aux EPM), s'était accompagnée de l'émergence de nouveaux savoirs pédagogiques, psychologiques et pédopsychiatriques qui ont légitimé l'avènement d'une conception éducative du « faire avec ».

²⁸⁵ Ce mode de régulation des conduites par « l'occupation » est également au cœur du fonctionnement des dispositifs d'enfermement des mineurs en Belgique : « “Occupez les jeunes ou c'est eux qui vous occuperont” » apparaît ainsi, souligne Alice Jaspert, comme « la devise » des trois institutions qu'elle a choisies comme objet d'observation (Jaspert, 2010b, 220).

les éducateurs de la PJJ sont cependant davantage appelés à travailler en collaboration directe et étroite, dans les différentes unités de vie qui composent l'espace de détention, avec les surveillants pénitentiaires. Ainsi les éducateurs ne disposent, comme espace collectif non partagé avec les surveillants pénitentiaires, que d'un bureau situé dans la zone administrative de l'EPM. En retour, le personnel pénitentiaire doit organiser le quotidien carcéral avec les éducateurs de la PJJ – ou tout au moins sous leur regard. Selon le terme consacré dans le cahier des charges des EPM, surveillants et éducateurs sont censés travailler en « binôme », en alliant les principes sécuritaires portés par l'administration pénitentiaire et la prise en considération des besoins éducatifs nécessaires à la « resocialisation » des détenus.

L'espace de détention de l'EPM Agora, au sein duquel nous avons réalisé une série d'observations, de février à mai 2010, se structure autour d'un terrain de sport central. La porte d'entrée principale est séparée de l'espace de détention par un imposant bâtiment, qui comprend les bureaux administratifs, le pôle socio-éducatif (destinés à certaines activités), le pôle scolaire, le pôle de soin, etc. Ce sas franchi, les 60 cellules sont tournées vers le terrain de sport, non loin du gymnase situé dans un coin de l'EPM. Ces 60 cellules sont réparties en 7 unités – l'unité « filles » est inoccupée et le personnel pénitentiaire y a installé des bureaux. L'une des 6 unités restantes est réservée aux détenus « arrivants », qui y restent une semaine en « observation » avant d'être affectés dans les autres unités. Ces affectations se discutent et se décident à l'occasion de réunions dites « CPU », pour « commissions pluridisciplinaires uniques », où se côtoient des surveillants, des éducateurs, des enseignants et, de façon cependant plus aléatoire, du personnel soignant. Parmi ces unités, 3 sont dites « ordinaires ». On y prend les repas en commun. Outre la salle à manger, les unités de vie disposent de deux autres lieux communs (une salle de détente et une cour de promenade) au sein desquels sont autorisés certains « temps libres », autour d'une partie de carte ou d'un match de baby-foot, d'un programme télévisé ou d'une partie de ping-pong. L'EPM fonctionnant sur un système de différenciation des unités de vie, les unités « ordinaires » côtoient une unité « renforcée », pour les détenus considérés comme les plus difficiles à gérer, et une unité « libérale », pour ceux qui apparaissent comme les plus « méritants » – nous reviendrons dans le cours du chapitre sur le fonctionnement de ce régime différencié et de ses supposées « vertus éducatives ».

Ouvert en avril 2008, l'EPM Agora est doté d'une capacité théorique de 60 places. Cependant, « faute de ressources humaines suffisantes », comme il est précisé dans le rapport d'activité de 2009, la structure était limitée à 30 places à son ouverture. Après

une année 2008 où le pic du nombre de détenus s'élevait à 30 jeunes (pour une moyenne, par mois, de 22 jeunes détenus), l'année 2009 a vu l'EPM connaître une relative « montée en charge » du nombre de détenus, la moyenne de détenus, par mois, s'élevant à 32 jeunes, un pic étant atteint, au 1^{er} juillet, avec 39 jeunes détenus. Âgés pour 87% d'entre eux de plus de 16 ans, les détenus sont, dans leur majorité (72%), incarcérés en détention provisoire, donc en attente d'un jugement. En moyenne, la durée de détention des mineurs qui ont quitté l'EPM Agora au cours de l'année 2009 était d'environ deux mois (plus précisément 66 jours). Cependant, le rapport d'activité de l'année 2009 émet l'hypothèse d'un allongement à venir des durées de détention, en constatant « un certain nombre de condamnations à des peines d'emprisonnement longues (jusqu'à 5 ans prononcés) [...] portée à l'écrasement de mineurs qui ont subi des périodes de détention provisoire longues également ». Au moment de nos observations (de février à mai 2010), le nombre de détenus avait augmenté, fluctuant entre 40 et 50.

Au 1^{er} avril 2010, pour une équipe de surveillants non loin de son effectif « théorique » de 70 personnels (soit 3 officiers, 10 premiers surveillants, 54 surveillants et 3 moniteurs de sport), le service éducatif de l'EPM Agora comptait, outre un directeur et trois chefs de service, 29 éducateurs de la PJJ. À l'EPM, les éducateurs sont répartis par unités de vie (à raison d'environ cinq éducateurs par unité) et y travaillent par roulement, de 7h30 à 17h30 et de 10h à 20h, afin qu'un éducateur au moins soit présent, auprès d'un surveillant, à chaque étape de la journée (lever, repas, réintégration en cellule à la fin de la journée). L'équipe éducative s'est constituée progressivement, et possède deux caractéristiques essentielles. D'une part, son fort taux d'éducateurs contractuels, puisque 59% des éducateurs, recrutés sur la base de contrats à durée déterminée renouvelables (ou non) chaque année, ne sont pas titulaires du concours de la PJJ. Dans un récent rapport d'activité, le directeur du service éducatif de l'EPM de Porcheville expliquait ainsi que « la majorité [des éducateurs contractuels] a une expérience professionnelle dans le social, mais principalement dans l'animation, sans formation sanctionnée par un diplôme d'éducateur ». D'autre part, la jeunesse professionnelle de ces éducateurs. Ainsi, parmi les éducateurs contractuels, au 1^{er} février, 41% étaient arrivés au début de l'année 2010. Concernant l'équipe dans sa totalité, seulement 7 éducateurs présents au 1^{er} février 2010 étaient déjà en poste à l'ouverture, même si 15 éducateurs présents au 1^{er} février 2010 (8 titulaires et 7 contractuels) étaient déjà en poste en fin d'année 2008.

Selon que l'on regarde le « projet EPM » par la loupe de la PJJ ou celle de l'administration pénitentiaire, les enjeux qui lui sont associés diffèrent fondamentalement. Du côté de la PJJ, l'injonction faite à certains de ses membres de réinvestir les espaces d'incarcération fragilise l'un des socles symboliques de son identité, qui s'est en partie construite dans une forme d'opposition à sa grande sœur pénitentiaire²⁸⁶. Pour l'administration pénitentiaire, le « projet EPM » se présente au contraire comme la promesse d'un dispositif carcéral capable d'opérer une rupture avec ce qui apparaît comme une tare pénitentiaire congénitale : derrière les prétentions correctionnalistes du système carcéral²⁸⁷, se manifeste en réalité la centralité d'un objectif plus prosaïque de maintien de l'ordre (Faugeron et Le Boulaire, 1992), structuré autour d'un double objectif sécuritaire : limiter les troubles internes, tout en évitant les évasions (Sykes, 1999 [1958] ; Chauvenet, Benguigui, Orlic, 1993 ; Chantraine, 2004). L'éducabilité des mineurs délinquants apparaît donc, pour l'administration pénitentiaire, comme un moyen de légitimation – ou plutôt de relégitimation – de son projet politique fondateur. Légitimation d'autant plus importante que l'ouverture des EPM s'inscrit dans la tentative revendiquée par le gouvernement français, depuis octobre 2006, d'un alignement du fonctionnement des prisons françaises sur les « Règles pénitentiaires européennes » (RPE) qui, adoptées en janvier 2006 par le comité des ministres du Conseil de l'Europe, visent à transformer les savoir-faire traditionnels des surveillants, en augmentant la pluridisciplinarité et en orientant davantage leur travail vers un objectif de réinsertion (Chauvenet et Rambourg, 2010).

Ces regards croisés sur le projet EPM sous-tendent la nécessité, pour étudier la façon dont se reconfigurent les pratiques éducatives en prisons pour mineurs, de porter une attention symétrique aux éducateurs PJJ et aux surveillants pénitentiaires. Nous étudierons²⁸⁸, dans un premier temps, la manière dont les éducateurs de la PJJ tentent, à l'EPM Agora, de légitimer un regard extra-carcéral sur les jeunes détenus, à distance relative des injonctions qui leur sont faites d'investir le quotidien carcéral pour « faire avec » les mineurs détenus²⁸⁹ (1). Dans un second

²⁸⁶ Nous évoquons différents aspects de la genèse de l'Education surveillée au cours de la première partie de notre thèse (chapitres 1, 2 et 3).

²⁸⁷ La notion de correctionnalisme renvoie à la vocation de la peine de prison, forgée au XIXe siècle comme horizon de la réforme du système carcéral, selon laquelle la prison est le lieu où l'imposition d'une discipline spécifique permet le redressement et l'amendement de personnes anormales ou perverses qui ont commis des infractions pénales (Foucault, 1975 ; Bérard, Chantraine, 2008).

²⁸⁸ Les réflexions développées dans ce chapitre à propos de l'intervention éducative en EPM sont, pour une partie d'entre elles au moins, l'issue de réflexions conjointes. Ces réflexions ont été menées, tout d'abord, dans le cadre d'une recherche collective, dirigée par Gilles Chantraine et financée par la mission de recherche « Droit et Justice », qui a donné lieu à la publication d'un rapport à l'été 2011 (Chantraine (dir.), 2011). Elles ont ensuite été approfondies dans le cadre de réflexions conjointes, principalement menées en tandem, avec Gilles Chantraine, sur l'articulation des logiques éducatives, disciplinaires et sécuritaires en EPM. Si ces réflexions ont donné lieu à diverses conférences et communications, ainsi qu'à de premières publications (Chantraine et Sallée, 2011; 2012), la majeure partie d'entre elles étaient encore, au moment du dépôt de notre thèse, en cours de publication.

²⁸⁹ Précisons d'emblée que ces résultats ne valent cependant que pour l'EPM au sein duquel nous avons personnellement réalisé une série d'observations. Les résultats du rapport précité (Chantraine (dir.), 2011) portent en effet, quant à eux, sur la comparaison systématique d'observations réalisées dans deux EPM différents. Pour un

temps, nous verrons comment les surveillants peuvent, de leur côté, revendiquer faire œuvre d'éducation, en s'appuyant sur les compétences relationnelles qu'ils mobilisent dans le déroulement de leur activité²⁹⁰. Nous soulignerons alors que les surveillants, valorisant des modalités comportementales de l'action éducative, initient là un « conflit de juridiction » (Abbott, 1988) autour de l'acte d'éduquer, source de controverses quotidiennes entre les deux groupes professionnels (2). Nous montrerons enfin que lorsque les éducateurs cherchent, en retour, à contester les modalités pénitentiaires de production quotidienne de l'ordre, ceux-ci se voient vertement rappeler que les logiques sécuritaires priment, en détention, sur toute autre forme de logique d'action. Cherchant à légitimer leur présence *intra-muros*, nous verrons que les éducateurs mobilisent alors une conception éducative responsabilisante qui, tout en leur permettant de préserver une posture d'extériorité vis-à-vis de l'espace de détention, produit quotidiennement des formes de légitimation de l'ordre pénitentiaire (3). Cette analyse des pratiques professionnelles de l'EPM Agora sera entrecoupée, à la fin des première et troisième parties, par une plongée au cœur du quotidien du quartier mineurs de Blagnac. Nous monterons ainsi que les contradictions qui traversent les pratiques des éducateurs en EPM s'y retrouvent sous une forme radicalisée, et que les ressources – notamment les ressources savantes – dont les éducateurs disposent pour y faire face y apparaissent plus aisées, voire plus évidentes à mobiliser. Quand certains éducateurs mettent l'accent sur les contradictions indépassables du quartier mineurs, qui rendraient impossible toute entreprise éducative, d'autres insistent au contraire sur les avantages d'une intervention dans de tels espaces de détention, soulignant la clarté des (supposées) vertus pénologiques qui s'y rencontrent, et des postures professionnelles qui s'y dégagent.

1/ Les éducateurs à l'épreuve du « projet EPM ». Une intervention « par-delà les murs »

Quand furent créés, par un arrêté du 30 juillet 1987, de nouveaux services éducatifs auprès des tribunaux (SEAT), l'objectif premier était de provoquer un rapprochement organisationnel entre les services éducatifs et les services judiciaires, afin de promouvoir des solutions judiciaires d'alternatives à l'incarcération. Les SEAT devaient, en outre, permettre de rendre effective la

regard sur le fonctionnement d'autres EPM, nous renvoyons aux résultats d'une seconde recherche, également financée par la mission « Droit et Justice » (Gourmelon, Bailleau et Milburn, 2012). Les deux recherches mettent en avant des différences de fonctionnement qui peuvent être appréhendées, pour une part au moins, comme le résultat de « dynamiques d'établissement » différenciées (*Ibid.*, 309).

²⁹⁰ Philip Milburn a montré, dans une analyse comparative des pratiques professionnelles des avocats et des médiateurs de justice, comment les compétences relationnelles, en particulier dans le cas des avocats, pouvaient participer à la construction d'une autorité professionnelle auprès des usagers et, par-là, étaient des éléments indispensables dans la construction de leur professionnalité (Milburn, 2002a).

continuité souhaitée du suivi éducatif par-delà les murs de la prison²⁹¹. Les éducateurs intervenant en SEAT se voyaient ainsi confier la double mission d'informer les familles de la situation des mineurs détenus, et de collaborer, en vue de la préparation des projets de sortie, avec les services de suivi socio-judiciaires internes aux établissements pénitentiaires. Ils avaient dès lors pour charge d'éviter de faire de l'incarcération un moment de rupture trop important dans la trajectoire individuelle des mineurs détenus. Désormais confiée aux services éducatifs intervenant dans les prisons pour mineurs, cette mission est au cœur du travail des éducateurs en EPM qui, comme aimaient le rappeler certains éducateurs à l'EPM Agora, font quotidiennement « *du milieu ouvert* » en milieu carcéral²⁹². Le service éducatif de l'EPM (SEEPM) est ainsi souvent perçu et décrit comme l'un des éléments d'un filet socio-pénal plus large, les éducateurs se définissant, pour la plupart, comme un maillon de la chaîne judiciaire, du magistrat qui a décidé l'incarcération du jeune à l'éducateur extérieur (officiant en service de milieu ouvert) qui suit sa trajectoire²⁹³. Après avoir décrit les caractéristiques du regard extra-carcéral que portent les éducateurs sur les détenus (1.1.), nous illustrerons cette valorisation professionnelle d'un travail éducatif de « milieu ouvert » en milieu carcéral, par une lecture des dispositifs d'écriture quotidiennement mobilisés par les éducateurs (1.2.). Nous montrerons alors comment, en retour, les éducateurs de l'EPM Agora tendent à se placer à distance du quotidien carcéral, qu'il s'agisse de la gestion quotidienne des unités de vie ou de l'organisation des activités quotidiennes à destination des détenus (1.3.).

1.1. Un regard extra-carcéral

Ce regard extra-carcéral des éducateurs sur la trajectoire des jeunes détenus porte aussi bien sur leur histoire en amont de leur incarcération que sur leur orientation en aval, concernant la préparation d'un projet de sortie. En travaillant dans le sens de la future sortie du jeune, les éducateurs se donnent, en particulier, le rôle de signifier à ce dernier qu'il n'est pas seulement aux prises avec un environnement clos mais également avec un environnement extérieur plus épais, d'où il vient et dans lequel il repartira à la fin de sa période de détention. C'est ce sur quoi insistait

²⁹¹ Ce souhait était notamment exprimé dans le cadre d'une circulaire du 10 juillet 1985, co-signée par la directrice de l'administration pénitentiaire (Myriam Ezratty) et le directeur de l'Education surveillée (François Colcombet). Circulaire n°ES.85.72.K2.10.07.1985.

²⁹² Nous retrouvons là cette idée que la mise en œuvre d'un travail dit de « milieu ouvert » ne saurait être limitée aux seuls éducateurs qui interviennent dans les services de milieu ouvert. Le travail de « milieu ouvert » constituerait en cela une sorte d'idéal-type du travail éducatif à la PJJ, souvent opposé au travail « d'hébergement ».

²⁹³ Ainsi en avril 2010, fut co-signé, par le directeur du SEEPM et la directrice du service de milieu ouvert de la ville voisine, un protocole d'accord définissant, dans ses grandes lignes, les modalités de transmission des informations éducatives sur les détenus, du milieu ouvert au SEEPM lors de la mise sous écrou du mineur, puis du SEEPM au milieu ouvert tout au long de son parcours en détention.

un éducateur dès l'entretien d'accueil d'un détenu de 16 ans, Miloud, au sein de « l'unité arrivants ». Après avoir présenté, conjointement avec un surveillant, le fonctionnement et le règlement de l'EPM, Khaled, éducateur à l'EPM, rappelait à Miloud, incarcéré pour la révocation de son contrôle judiciaire (CJ), que son passage en détention n'était qu'une étape en vue de la préparation d'un futur projet de sortie :

« *Khaled, éducateur.* Ta juge elle est d'accord à 1000% pour un projet de sortie.

– *Miloud, détenu.* Ha ouais ?

– *Khaled.* Oui j'ai eu l'éducatrice de milieu ouvert au téléphone... Elle m'a dit que comme il y a eu un blocage parce que tu ne voulais pas aller au CER [centre éducatif renforcé], bon, c'est possible de travailler une sortie. Et la juge je la connais elle incarcère pas facilement, mais le projet il doit venir de toi, je veux pas l'imposer.

– *Miloud.* Moi je veux continuer la formation.

– *Khaled.* He bien il faudra en parler à l'éducatrice référente. Nous on n'est qu'un maillon dans ton histoire longue, et cette histoire longue c'est Madame Bazette [l'éducatrice de milieu ouvert], c'est elle qui te connaît le mieux. »

(Journal de terrain, EPM Agora)

Tandis que, quelques dizaines de minutes plus tard, nous questionnions Khaled sur la manière dont il avait orienté l'entretien, celui-ci insistait sur cette première rencontre comme socle pour « *bâtir* » une relation duale, afin que le jeune « *puisse se saisir de quelque chose, pour qu'il prenne conscience de ses potentialités* ». De plus, l'éducateur réinterprétait les multiples questions que posait le jeune autour de l'usage du téléphone en détention, comme une « *angoisse* » relevant d'un « *besoin de lien* », et consécutive de « *carences familiales* » : « *j'ai un peu agi comme son imago-parental. Tu vois là il a insisté pour que je sois son éducateur référent... tu vois c'est Dolto qui parlait de carapace et à l'intérieur en fait c'est toujours fragile. Vu son histoire ça fait sens* ». Opérateurs d'une individualisation de la prise en charge des détenus, les éducateurs tentent dès lors de mobiliser divers savoirs psychologiques dans le cadre d'un travail sur la trajectoire biographique et l'environnement familial du jeune détenu.

Du point de vue de ce travail de « milieu ouvert », une opposition est notable entre les éducateurs de l'unité arrivants et les éducateurs d'unités de vie ordinaires. Les premiers sont en effet plus proches, dans leur activité quotidienne, de cet idéal-type du travail éducatif. Les éducateurs de l'unité arrivants – présentée par une éducatrice de l'EPM comme un « *petit SEAT* » – ont en effet pour principale mission, en une semaine, de rédiger un document de présentation du parcours des détenus (le recueil de renseignements et d'orientation, RRO), fondé sur leur parcours antérieur et leur situation actuelle. L'unité arrivants est d'ailleurs la seule unité de vie qui dispose de lignes téléphoniques connectées à l'extérieur de l'établissement, ce qui dispense ses membres de s'isoler dans le bureau des éducateurs de la zone administrative de l'EPM pour s'adonner à leurs tâches de « milieu ouvert ». De la même manière que les éducateurs de milieu ouvert sont en moyenne, à la PJJ dans son ensemble, plus expérimentés et qualifiés que

les autres, l'équipe de l'unité arrivants de l'EPM Agora, à majorité féminine (il y avait alors 4 éducatrices pour 1 éducateur), n'est composée que d'éducateurs titulaires – quand l'EPM compte, comme souligné *supra*, 59% d'éducateurs contractuels. Le directeur du SEEPM expliquait ce constat en mettant en avant les compétences spécifiques exigées pour travailler dans cette unité, notamment en termes « d'écriture », de « réflexion », « d'observation » et « d'interprétation »²⁹⁴ :

« Oui, ça s'explique par le fait que ces gens-là qui ont été formés, car ce sont tous des gens qui ont fait l'école de la PJJ, ont peut-être été beaucoup plus sensibilisés à cet aspect d'écriture, ils se sont sentis à l'aise dans ce travail de réflexion sur le... sur le travail et la prise en charge sur l'unité arrivants, avec une forte dose d'observation, d'interprétation sur un temps plus court... » (Hervé, directeur de service, EPM Agora, à la PJJ depuis 2009).

La hiérarchie PJJ de l'EPM, du directeur aux différents chefs de service, fait souvent de l'unité arrivants le « bon élève » du service éducatif. De fait, au sein des unités ordinaires, le positionnement des éducateurs au sein de l'EPM est plus ambivalent. Enjoins par leur hiérarchie à réussir à « *sortir la tête de l'EPM* »²⁹⁵, les éducateurs des unités ordinaires sont également sommés, plus que chez les arrivants, de se poser la question de l'accompagnement des détenus dans le quotidien de la détention, en « binôme » avec les surveillants.

1.2. Le traçage des informations : un enjeu professionnel

La manière dont les éducateurs rendent compte, par écrit, des observations quotidiennes qu'ils font sur les détenus, apparaît comme un analyseur pertinent du type de travail éducatif qu'ils valorisent, *entre eux*. Pour tracer et mémoriser de telles observations, l'EPM dispose en particulier d'un outil informatique, à vocation pluridisciplinaire : le « cahier électronique de liaison » (CEL), créé en 2009 par trois surveillants. Arguant du fait que la mise en œuvre du CEL, en tant que dispositif d'individualisation de la prise en charge des détenus, participe de la mise en conformité des prisons françaises avec les préconisations formulées dans les « Règles pénitentiaires européennes » (RPE), l'administration pénitentiaire cherche aujourd'hui à en généraliser l'usage. Aux yeux de l'administration pénitentiaire au moins, le CEL est ainsi censé jouer un rôle central

²⁹⁴ Nous retrouvons là les principales compétences mises en œuvre par les éducateurs en milieu ouvert, ainsi que nous l'avons souligné dans le chapitre 4 de notre thèse.

²⁹⁵ Ces termes sont ceux d'un chef de service PJJ de l'EPM, qui s'inquiétait du déficit de connaissance du contexte institutionnel d'intervention chez une large part des éducateurs d'unités ordinaires, pour la plupart jeunes dans la profession, ou contractuels. En pointant notamment leur (supposée) difficulté à « *s'extraire d'ici* », combinée à leur (supposée) connaissance superficielle de l'histoire de PJJ, il soulignait les difficultés que, selon lui, ils rencontreraient à soutenir l'existence d'un espace professionnel qui leur appartienne en propre : « *ils ont le sentiment d'appartenir à rien* », concluait-il alors, fataliste.

dans la réalisation du rêve partenarial que promeut, et promet, la mise en œuvre des EPM. Comme le souligne Jean-Simon Merandat, chef de la mission « RPE » commandée par la direction de l'administration pénitentiaire, la vocation du CEL est triple : « l'observation et la prise en charge partenariale de la personne détenue ; le suivi général de la vie carcérale des personnes détenues ; l'observation générale de la détention ». De ce fait, le CEL « répond à trois objectifs majeurs : la mutualisation des informations avec l'alimentation et le partage des informations en temps réel par l'ensemble des acteurs pluridisciplinaires ; la dématérialisation des procédures ; la traçabilité des informations grâce à l'outil informatique »²⁹⁶.

1.2.1. Des usages professionnellement segmentés du cahier électronique de liaison

L'observation précise d'un mois d'observations consignées dans le CEL fait cependant apparaître des usages professionnellement segmentés de l'outil informatique. Ainsi, sur les 367 observations consignées et diffusées entre le 1^{er} avril et le 30 avril 2010, 331 – soit 90,2% du total des observations – l'ont été par des surveillants pénitentiaires. Parmi les 36 observations restantes, 21 ont été consignées par le personnel soignant, pour des renseignements courts et factuels²⁹⁷ ; 4 par les professeurs de l'Education nationale, pour renseigner des débordements au pôle scolaire ; et 11 par des éducateurs de la PJJ. Parmi ces 11 observations, 9 étaient consignées par trois des six éducateurs de l'unité arrivants, séduits par les promesses partenariales du CEL. Ces 9 observations fournissent des informations sur l'état général des détenus, les éducateurs cherchant à cerner les effets éventuels de ce que les psychologues Dominique Lhuilier et Aldona Lemiszewska ont nommé le « choc carcéral » (2001) ; avec en ligne de mire, l'objectif désormais central, dans le gouvernement des conduites en détention, de la prévention du suicide (Cliquennois et Chantraine, 2009) :

Le 06/04/2010, 19h34

Objet : Suivi Prévention des Suicides

Validation le 07/04/2010 à 09h51 par ... (Chef de service PJJ)

Détail : A la fin du repas de ce soir nous avons vu le jeune éffondré, réplié sur lui. Nous avons pu discuter avec lui avant son retour en cellule. Le jeune trouve sa détention longue et semble avoir pris conscience de la gravité des faits et de sa situation. Le jeune est à surveiller. Il a été noté que le jeune à fleury a toujours été en surveillance spéciale, c'est-à-dire depuis décembre 2009.

CEL, EPM Agora²⁹⁸

²⁹⁶ Jean-Simon Merandat, Actes du séminaire « La mise en œuvre des RPE », DAP, 10 avril 2009.

²⁹⁷ Sur ces 21 observations, 20 étaient relatives à la délivrance de certificats médicaux d'autorisation ou d'interdiction de la pratique du sport ; 1 était relative à l'interdiction, pour un détenu, de manger « des kiwis et des fruits exotiques », pour cause d'allergie.

²⁹⁸ Les quelques extraits de CEL – ou d'autres dispositifs d'écriture – que nous fournissons ici sont retranscrits tels qu'ils apparaissent sur leurs supports originaux. Les éventuelles fautes d'orthographe qui s'y rencontrent sont ainsi dues à cette retranscription « copie conforme ».

Restent donc, hors unité arrivants, deux observations. Celles-ci ont été consignées par la même éducatrice, le même jour et dans la même minute. Ces observations ne concernent pas l'état ou le comportement d'un jeune, mais visent à pointer des « anomalies » dans le fonctionnement quotidien de son unité. Ici, les deux observations concernent un problème dans les repas distribués ce jour aux détenus :

Le 09/04/2010, 19h48

Objet : Anomalie constatée

Validation le 13/04/2010 à 09h24 par ... (Chef de service PJJ)

Détail : Ce soir, les détenus en régime végétarien ont eu une "pollenta" dans laquelle était incorporé quelques courgettes... ce plat semble un peu "léger" en comparaison de celui prévu pour les autres, à savoir pollenta et viande en sauce (bien plus copieux de fait)

CEL, EPM Agora

Le 09/04/2010, 19h48

Objet : Anomalie constatée – (19H48)

Validation le 13/04/2010 à 09:23 par ... (Chef de service PJJ)

Détail : Mercredi soir (le 07/04/2010) le jeune qui est en régime végétarien sur notre unité a eu des nuggets au poulet au repas du soir !

CEL, EPM Agora

Ces deux observations ont été consignées par une éducatrice qui, à l'instar de nombreux de ses collègues, n'écrit « *d'habitude jamais* » dans ce logiciel qu'elle considère comme un « *objet pénitentiaire* ». Cette prise de position s'articule, dans le discours de nombreux éducateurs, à un questionnement éthique autour de l'objet : « *qu'est-ce qu'on met dedans, etc., par qui est-il lu ? Franchement pas mal d'éducateurs sont un peu sceptiques sur l'objet en lui-même...* », avance une éducatrice qui refuse catégoriquement d'écrire sur le logiciel. Ce scepticisme généralisé à l'endroit du CEL est dès lors le support d'un processus de distinction professionnelle des éducateurs à l'égard des surveillants pénitentiaires. Envieux de la protection dont bénéficie le personnel soignant du fait des principes du secret médical, les éducateurs mettent en avant ce qu'ils défendent comme un « *devoir de réserve* », d'où découle la nécessité d'une différenciation des espaces de circulation de l'information :

« Si tu veux, la pénitentiaire pour eux en fait faudrait qu'on rende tout notre travail visible, moi je suis pas contre au fond, sauf que y'a la prise en charge éducative, il faut préserver la vie privée des gens, notamment des mineurs. Donc le CEL... non quoi... moi je suis sur la transparence de mon travail vis à vis de ma hiérarchie parce que je le dois, voilà je travaille pour un service, je travaille pas en solo. Après avec mes collègues de la pénitentiaire je donne les éléments nécessaires sur des points particuliers qui peuvent jouer sur la prise en charge collective en détention, donc toute information utile pour le travail du binôme, ou du surveillant avec le mineur ou le groupe. Mais ça,

ça va à l'oral, je veux dire le CEL non... » (Christine, éducatrice titulaire, EPM Agora, à la PJJ depuis 2001)

Quelques éducateurs, notamment certains éducateurs contractuels critiques quant à ce qu'ils perçoivent comme une rigidité corporatiste de la PJJ, estiment que leurs collègues en « *font trop* ». Parmi eux, Adil n'a pourtant encore jamais écrit dans le CEL. Indépendamment des prises de position discursives sur le CEL, s'opère en effet une *mise en routine* de cette différenciation des espaces de circulation de l'information. Adil avance alors qu'il n'a ni « *le temps* » ni « *le réflexe* » de se servir du CEL. S'il insiste sur la pertinence potentielle de l'outil, il explique néanmoins qu'en cas d'information importante à partager (un risque suicidaire, notamment), c'est son collègue de la pénitentiaire qui se charge de rédiger une note dans le logiciel.

1.2.2. Les cahiers d'éducateurs

Ainsi, les éducateurs écrivent principalement dans deux cahiers, dont l'accès est plus ou moins restreint au personnel pénitentiaire. Le premier d'entre eux, nommé « le cahier de consignes et de déroulement », est un « cahier d'unité », rempli quotidiennement par l'éducateur de service. Si de nombreuses observations peuvent ressembler à celles qui sont contenues au sein du CEL, trois différences semblent importantes à souligner. En premier lieu, la « sphère d'échange »²⁹⁹ de ces écrits est limitée aux seuls éducateurs de l'unité, avec le double objectif, d'une part d'avancer dans la réflexion sur le groupe des jeunes et sur la spécificité du comportement de ceux qui le composent ; d'autre part d'informer l'éducateur présent le lendemain des événements de la journée. En second lieu, ces observations, contrairement aux notes consignées dans le CEL, ne sont pas tant associées à des jeunes qu'à des journées de détention. Ainsi, chaque cahier de déroulement et de consignes est mensuel, composé de deux feuilles par jour, l'une réservée au déroulement de la journée, l'autre aux consignes à faire passer. En troisième lieu, les éducateurs écrivent sur le déroulement de *chaque* journée, limitant de fait la distorsion de la réalité due à la sélection des événements renseignés – au contraire du CEL, où seules quelques informations jugées « marquantes » sont renseignées. Du petit-déjeuner au repas du soir, en passant par le repas du midi et les activités, tous les moments de la journée disposent d'une place dans le cahier de déroulement, bien qu'ils puissent être décrits avec plus ou moins de précisions selon la lecture qu'en a fait l'éducateur. Ces renseignements peuvent dès lors être sommaires :

²⁹⁹ Nous reprenons ici un terme que Dominique Lahanier-Reuter emprunte à Mikhaïl Bakhtine pour désigner l'étendue de la diffusion des objets écrits du quotidien (Lahanier-Reuter, 2010, 61). Nous retrouvons là les caractéristiques des « mains courantes » étudiées par Jean-François Laé, qui le plus souvent délimitent un « espace protégé de l'entre-nous professionnel » (Laé, 2008, 18).

Petit déjeuner Gr 2 [groupe 2], S., F., S. [les prénoms des jeunes concernés]
Très calme, RAS.

15h30 Atelier PJJ, S. et T. [les prénoms des jeunes concernés]

Parfois, ils sont aussi plus détaillés, pouvant, ou non, être agrémentées d'interprétations sur le comportement des jeunes :

10h30 Gr 1 Muscu. Tous présents. M. est allé aux barreaux à la réintégration. Confiné ce jour (il a récupéré du shit à l'U4, cell. 1).

Repas Gr 1 en salle Tous présents sauf M. confiné. Discussion intéressante sur le prix de la liberté. Pour S. et Z. la liberté n'a pas de prix. Pour S. et F. ils sortent pour « tout péter » et ne comprennent pas les deux autres qui veulent se ranger. Débat instructif. Réintégration OK.

Diner Gr 1 cellule Gr 2 salle

Il faut sans cesse rappeler G. et K. à l'ordre au sujet du partage. Ils dominent clairement le groupe, comme d'hab. Sinon groupe calme, réintégration sans problème.

Toute observation réalisée par les éducateurs est donc potentiellement source d'enseignements et de renseignements sur le comportement des jeunes, soit que l'un d'entre eux ait fait part de certaines choses à un éducateur, soit que son comportement ait révélé un trait comportemental ou de personnalité jugé « intéressant ». Le plus souvent, ce cahier est négligemment posé sur le bureau des éducateurs, à la vue et à la portée de tous, au sein de l'espace qu'ils partagent, dans chaque unité, avec les surveillants³⁰⁰.

Dès que les informations concernent des événements extérieurs à l'EPM (qu'il s'agisse d'informations apportées par la famille du détenu ou ses éducateurs extérieurs, ou de renseignements concernant la préparation de son projet de sortie, etc.), elles sont alors notées dans un second cahier, le « cahier du jeune », soigneusement classé dans son « dossier socio-éducatif », lui-même rangé dans un tiroir fermé à clef. Une éducatrice souligne ainsi que depuis quelque temps, certaines des informations qu'elle aurait auparavant notées dans le cahier de déroulement sont désormais inscrites dans le cahier du jeune : *« j'ai remarqué que certains surveillants viennent regarder dans notre cahier de déroulement. Du coup bah tu verras des fois y'a marqué "cf. cahier", ça, ça veut dire qu'il faut aller voir dans le cahier du jeune »*. Plusieurs sortes d'informations sont consignées sur le « cahier du jeune ». En premier lieu, celles qui sont relatives à des actions entreprises pour ledit jeune, afin de ne pas lui répéter ce qui lui a déjà été dit, ou de ne pas recommencer une démarche qui a déjà été entreprise :

³⁰⁰ En réalité, les surveillants ne lisent que très peu ce cahier, se contentant le plus souvent de discussions avec les éducateurs et d'une lecture quotidienne du CEL.

« 28.05.10.

CT [coup de téléphone] avec l'éduc du MO [Milieu ouvert] → les visites n'ont pas été concluantes. Aucun parent ne souhaite recueillir cet ado avec autant de problématiques. »

Le lendemain, un éducateur ajoute une information :

« ??? J'ai contacté la tante H. de S. dans la journée (la tante de Garges) qui m'a dit le contraire ! Elle semblait donc pour accueillir le jeune, et même les bras ouverts ! En revanche je n'ai pas réussi à avoir sa tante H. (de Rouen) au tel... affaire à suivre ».

« 20.02.2010

J. me donne un numéro de tel, il dit que cette personne s'appelle C. et que c'est son frère (numéro 06.....) sauf qu'il n'a pas de frère

=>Donc je n'appel pas ».

En second lieu, sont notées diverses informations relatives à l'entourage des jeunes, provenant des parents (dont les remarques sont soupesées, les attitudes interprétées, etc.) ou des divers partenaires institutionnels extérieurs qui ont eu affaire avec le jeune, au premier chef desquels se trouve l'éducateur de milieu ouvert du jeune à l'extérieur :

« 04.08.2009

Venue de madame à l'EPM qui a apporté du linge. Rencontre avec Madame qui est très déçue de la nouvelle incarcération de son fils. Je lui donne le livre d'accueil famille. J. travaillait à la mairie de M. en peinture, il vit seul avec sa mère et sa petite sœur (...) Aussi madame nous dit que J. respectait les horaires et faisait aussi a mangé ».

« 12.08.2009

CT [coup de téléphone] à la maman, qui semble être au plus bas... très mal. Pleure au tel. Dit que la petite sœur pleure aussi pour ce qu'il leur a fait. »

« 10.03.2010

CT de l'éducateur du MO [des informations relatives aux futurs jugements d'affaires en cours sont indiquées sur le cahier] Il se demande également quel est l'intérêt de le garder à l'EPM si aucune ambition du jeune à travailler un projet éducatif ».

En troisième lieu, des notes sont prises à la suite des entretiens individuels avec le jeune, permettant à l'éducateur d'offrir des informations relatives à l'évolution de sa réflexion sur son parcours, son éventuel projet de réinsertion, son rapport aux actes délictuels qui l'ont mené en détention, etc. Dans ce cas, des jugements apparaissent sur les jeunes, dont les éducateurs traquent les sentiments, tentant de repérer les traits généraux de leur caractère, afin de contribuer à la stabilisation de leur « problématique »³⁰¹ :

³⁰¹ Nous renvoyons, pour une réflexion sur cette notion, au chapitre 4 de notre thèse.

« 17.04. Entretien. La situation familiale est évoquée avec lui. S. a verbalisé son mal-être face au décès de sa mère et à l’incarcération de son frère et de son père.

Projet : peintre en bâtiment ou restauration – cuisine. Je lui demande pourquoi pas serveur, il me répond “j’ai pas de dents”...

Scolarité : ITEP Sevrans (peu de temps) Parle de vengeance envers ceux qui lui ont fait du mal. Je lui fait remarquer que cela peut être effrayant ».

Ainsi, les éducateurs mettent en exergue, dans ces écrits professionnels, une manière spécifique de penser la situation des jeunes détenus comme débordant des murs de la prison. Les observations qu’ils valorisent *entre eux* visent donc à replacer la situation du jeune dans un contexte plus large, relatif à sa situation familiale, scolaire, éventuellement psychique. Il s’agit aussi de se renseigner sur le passé du jeune, ayant trait à son parcours en amont de son incarcération, et de se questionner sur son futur, en aval de son incarcération. Comme en témoignent les informations recueillies dans le cahier de déroulement, les éducateurs ne se désintéressent pas pour autant de ce qui se passe entre les murs. Mais, inscrites dans un cahier « moins protégé » que ne le sont les « cahiers de jeunes », elles « appartiennent » moins, de fait, à leur domaine professionnel réservé.

1.3. « Faire avec » les jeunes détenus ?

Le projet de faire des prisons pour mineurs des espaces éducatifs, projet d’où ont découlé la naissance et la cristallisation d’un « projet EPM », s’est construit, à la DPJJ, sur le fondement d’une critique de l’oisiveté connue par les mineurs incarcérés dans les quartiers mineurs. Dès 1998, deux anciens éducateurs, Jean-Louis Daumas, alors directeur pénitentiaire de la maison d’arrêt de Loos-les-Lille, et Manuel Palacio, alors directeur du bureau des méthodes et de l’action éducative à la DPJJ³⁰², se faisaient ainsi les promoteurs d’un nouveau mode d’incarcération destiné aux mineurs. Tout en stigmatisant le « faux débat » que constitue, selon eux, l’alternative de l’éducation et de la répression, ils s’opposaient à une courante conception de l’incarcération des mineurs selon laquelle elle ne serait que « le dernier point de chute » quand « il n’y a plus rien à faire ». Il s’agissait au contraire, pour eux, d’intégrer la prison à un arsenal de solutions éducatives fondées sur la contrainte (Daumas et Palacio, 1998, 20). Souhaitant alors « respecter la loi dans la prison » (les auteurs faisaient notamment référence à des recommandations émises par le Conseil de l’Europe en matière d’incarcération des mineurs), ils insistaient sur la nécessité de

³⁰² Nous avons décrit le parcours et le positionnement spécifique de Manuel Palacio dans le cadre du chapitre 3 de notre thèse.

« [donner] de la consistance à toutes ces heures qui s'écoulent durant une journée », de « ["charpenter"] la détention pour en faire un levier et non pas un sablier du temps qui renvoie au jeune, comme un boomerang, sa propre image dépréciée. Les supports, les vecteurs, les prétextes ne manquent pas : études (et plus modestement, alphabétisation), accès à la culture, formation professionnelle, sport, activités ludiques... Tous ces moments contiennent des aspects métaphoriques qui permettent au jeune d'organiser un avenir » (*ibid.*, p. 22). Tandis que Manuel Palacio a quitté la DPJJ en 2006, Jean-Louis Daumas, de son côté, a rejoint la PJJ pour y devenir directeur régional, dès 2003, puis directeur de l'école nationale, de 2006 à 2009. Chargé de mission dans le cadre de la mise en œuvre du « projet EPM », de 2004 à 2006, il a été nommé, en avril 2011, nouveau directeur de la PJJ. Dans un moment historique où priorité est donnée à la légitimation éducative de l'enfermement des mineurs, et de leur incarcération, ce parcours témoigne de l'importance accordée, par le ministère de la Justice, aux conceptions éducatives dites du « faire avec ». Il est d'ailleurs intéressant de noter que l'évaluation de la « performance » des services éducatifs en détention, inscrite dans l'application de la loi organique relative aux lois de finance (LOLF), repose sur un indicateur visant à mesurer « le nombre de demi-journées hebdomadaires d'activités socio-éducatives » proposées aux mineurs détenus³⁰³.

L'observation des pratiques quotidiennes à l'EPM Agora met cependant en avant deux éléments. Premier élément, l'articulation, revendiquée par la hiérarchie de l'EPM, entre un « modèle EPM » et un « modèle quartier mineurs », ce dernier étant fondé sur un recours croissant aux temps d'encellulement individuel. Second élément, le faible investissement, par les éducateurs de l'EPM Agora, du quotidien carcéral, et notamment des temps d'activités « proposés » aux jeunes détenus.

1.3.1. Quand l'EPM Agora tire vers un « modèle quartier mineurs »

L'EPM Agora a ouvert, en avril 2008, sur la base d'une activité scolaire composée de 10 à 18 heures par semaine, couplées à environ 21 heures d'activités sportives et socio-culturelles confondues : 3 heures par jour et 6 heures par week-end. Les activités sportives et socio-culturelles fonctionnaient alors sur la base de groupes composés de 10 détenus. Très rapidement, cependant, le nombre d'heures de ces activités a été réduit de moitié, accompagnant la division des groupes de jeunes en deux. Chaque unité est donc désormais composée de deux groupes distincts, comportant chacun cinq jeunes au maximum : sur le créneau de 3 heures initialement prévu, l'un des deux groupes a 1h30 d'activité, avant de céder sa place au deuxième groupe.

³⁰³ Projets annuels de performance, annexe au projet de loi de finance pour 2012, section « Justice ». Programme 182, « Protection Judiciaire de la Jeunesse ». Objectif n°1, « Optimiser la prise en charge des mineurs délinquants ». Indicateur 1.4., « Niveau d'accompagnement éducatif des mineurs détenus ».

Comme le rappelle la directrice pénitentiaire de l'EPM, cette décision a un fondement sécuritaire, afin d'éviter aux professionnels de se « *faire déborder* » sur les temps collectifs. Contrairement à d'autres décisions provenant de l'administration pénitentiaire, les professionnels de la PJJ ont rapidement approuvé cette mesure. Ils y ont vu, en effet, le moyen de dégager de potentiels temps d'entretiens individuels, indispensables pour mener à bien leur travail de « milieu ouvert ». Par ricochet, certains d'entre eux estiment que telle décision permet de resignifier aux jeunes détenus qu'ils se trouvent bien, à l'EPM, dans une institution *carcérale* : « *c'est pas plus mal, si ça leur laisse des temps pour se poser, réfléchir à leurs actes et à là où ils sont* ». Lors d'une « réunion binôme » réunissant les éducateurs et les surveillants d'une unité, une éducatrice se prononçait ainsi sur la question de savoir s'il fallait proposer des activités aux jeunes qui, n'ayant pas école certains matins, restent alors en cellule : « *Moi je dis rien faire c'est pas grave non plus car on est quand même dans une prison. Je trouve pas choquant qu'il y ait rien à faire quoi. S'ils étaient en quartier mineurs ils feraient quoi ? Ça leur fait pas de mal parfois de passer le matin et même l'après-midi en cellule, ça leur rappelle le cadre, on est dans une prison on n'est pas à Eurodisney* ».

1.3.2. Les activités, compétence éducative, prérogative pénitentiaire ?

Quand ils investissent les temps d'activité quotidiennement réservés aux détenus, les éducateurs cherchent, selon leurs dires, à « *donner sens* » à l'expérience des jeunes en détention. En revendiquant la maîtrise particulière du travail éducatif comme construction d'un « lien singulier » avec les jeunes³⁰⁴, ils tentent d'investir certains espaces de la détention pour en faire des espaces proprement « éducatifs ». Il s'agit alors de mettre à distance la réalité carcérale, le temps de « *travailler des choses* » et d'oublier « *qu'on est sur un lieu de détention* », pour reprendre les termes d'une éducatrice. Par ce biais, les éducateurs entretiennent l'espoir que, dans les interstices des contraintes carcérales, les jeunes se « *saisissent de quelque chose pour avancer* ». Quand ils quittent la théorie du « faire avec » pour aborder la réalité de sa mise en œuvre, les éducateurs évoquent cependant, en première instance, les obstacles auxquels ils se trouvent quotidiennement confrontés en détention. Outre les difficultés inhérentes à la population détenue elle-même – est ainsi régulièrement déplorée une absence généralisée de « *motivation* » de la part des jeunes –, les éducateurs mettent en avant des difficultés organisationnelles, liées à leur souci de devoir « jongler » dans la diversité des tâches qui structure l'activité éducative en EPM. C'est ce que souligne Adil, éducateur contractuel arrivé à l'EPM après deux années passées en centre de

³⁰⁴ Nous retrouvons là cette « éthique du proche » décrite par Isabelle Astier dans ses réflexions sur les transformations contemporaines de l'intervention sociale, qui font du « travail avec » le cœur d'une « nouvelle éducation morale » (Astier, 2007, 2009).

placement immédiat (CPI). Il évoque notamment un risque de dérive vers de « *l'occupationnel* » quand les éducateurs cherchent à organiser des activités « *pour en organiser* » :

« Des fois c'est pas toujours évident, moi je trouve qu'ici on a quand même une mission qui est assez variée dans le sens où on doit faire le suivi des jeunes et être en contact avec l'extérieur, les partenaires, la famille, y'a la gestion du quotidien quand même, parce que les jeunes ils nous sollicitent tout le temps, y'a toujours des petits... les cantines tout ça, même si c'est les surveillants qui gèrent on partage aussi pas mal avec eux... donc c'est assez large quand même... éparpillé quoi... les activités si je reviens à ça, bon y'a déjà pas mal d'activités, on fait... y'a... les activités au gymnase ou y'a foot, basket, salle de muscu, y'a des intervenants extérieurs, sportifs etc., y'a aussi un prof technique, on a plusieurs fois des intervenants poterie et tout ça, après je sais pas s'il faut surenchérir, enfin moi je suis pas pour faire... je sais qu'en hébergement on a eu des périodes comme ça où ils mettaient l'accent sur l'activité, et c'était "faites des activités, des activités", enfin après on en perd le sens (...) Et je pense que c'est ça aussi la difficulté. C'est bon, OK, je veux bien mettre en place une activité, en organiser pour en organiser c'est pas dur, mais avec quel sens derrière ? » (Adil, éducateur contractuel, EPM Agora, à la PJJ depuis 2006).

Cette difficulté est également pointée par Florian, chef de service du SEEPM nommé « responsable des activités » du service éducatif. Il y adjoint un obstacle supplémentaire, lié aux incertitudes qui planent autour de l'emploi du temps des éducateurs, qui rendrait complexe toute régularité dans la tenue des activités :

« La difficulté qu'on a c'est que c'est des plannings qui changent assez régulièrement, les créneaux qui sont pas forcément les mêmes, l'idée aussi c'est que si tu demandes à un éducateur de mettre en place une activité c'est du temps en moins qu'il va passer à faire des rapports et tout ça. Et sachant qu'il y a des congés et tout ça, donc la régularité sur des activités c'est pas facile à mettre en place quoi (...) » (Florian, chef de service contractuel, EPM Agora, à la PJJ depuis 2008).

De fait, hormis les activités financées par la PJJ et organisées par des intervenants extérieurs (notamment le slam, l'escrime ou bien encore le handisport), les éducateurs s'occupent peu des activités au sein de l'EPM. Quelques activités sont mises en place depuis un certain temps, notamment l'entraînement de football hebdomadaire, pris en charge par deux éducateurs et ponctué par des matchs organisés contre des équipes extérieures qui se rendent à l'EPM. D'autres commencent à être mises en route, en particulier l'activité « musique assistée par ordinateur », assurée par deux éducateurs – mais l'activité se déroule à un rythme très irrégulier. Les autres sont des activités plus ponctuelles, comme l'activité « cuisine » – les détenus d'une unité ont ainsi eu l'occasion de préparer un menu qui devait ensuite être noté par le personnel de l'EPM – ou l'activité « vidéo » – un film fut proposé aux détenus, donnant lieu à un débat à la fin de sa projection. L'observation des journées en détention conduit cependant au constat suivant : hors activités scolaires, conduites par le personnel de l'Éducation nationale, la majeure partie des

activités consiste en des activités sportives, mises en œuvre par les moniteurs sportifs de l'administration pénitentiaire.

Quotidiennement, les plannings d'activités destinés à structurer les journées en détention sont ainsi construits par les moniteurs sportifs, avant d'être, dans un second temps seulement, validés par le « responsable des activités » du SEEPM³⁰⁵. Il est dès lors fréquent que les éducateurs se demandent, au jour le jour, s'ils vont participer à telle activité inscrite sur le planning, ou simplement y assister, voire ne pas s'y rendre du tout, par manque de temps ou par manque d'intérêt. Dès lors, les éducateurs sont régulièrement stigmatisés, par les surveillants, pour leur manque de « *professionnalisme* ». En retour, les surveillants se voient reprocher, par les éducateurs, de ne pas comprendre la complexité de leur travail, qui ne saurait être identifié à une mission « *d'animation* ». En conséquence, comme l'explique – et semble le regretter – le directeur du SEEPM Agora, les demandes fréquentes des surveillants pénitentiaires, qui expriment leur volonté d'un investissement des temps d'activité par les éducateurs, ont tendance à radicaliser l'opposition de son équipe :

« Y'a clairement un déficit par rapport aux activités. Mais c'est... c'est vraiment un des axes de travail que je souhaite vraiment voir avec les chefs de service, qu'on prenne ça en considération. Car ce qui fait aussi la spécificité de la PJJ, c'est aussi d'être présent sur ces temps d'activité. Sauf que pour certains collègues en tout cas, peut-être que... cette demande de la pénitentiaire a été exprimée tellement fortement que les collègues ont l'impression de répondre à une commande la pénitentiaire. Et c'est dommage cette perception... une espèce de mise sous tutelle, et certains résistent comme ça, mais je pense que c'est une forme de résistance qui à terme nous dessert... On peut résister différemment » (Hervé, directeur de service, EPM Agora, à la PJJ depuis 2009).

Symptomatique des difficultés à organiser les activités au sein de l'EPM, l'unique professeur technique, spécialisé en électronique, apparaît relativement isolé au sein de l'équipe éducative. De fait, ce dernier organise seul ses plannings, sans concertation avec le responsable des activités. Ses séances à visée pré-professionnalisante ne sont dès lors suivies par les jeunes qu'à un rythme très irrégulier, ce qui alimente les critiques des surveillants à l'égard des éducateurs, accusés de leur (dé-)léguer l'organisation du quotidien carcéral et de l'occupation des détenus.

³⁰⁵ C'est pourtant ensuite sur la base de ces plannings qu'est renseigné, à destination de la DPJJ, l'indicateur de « performance » des services éducatifs en détention que nous évoqué *supra*.

1.3.3. Un faible investissement du quotidien carcéral

Ce « problème » des activités pose ainsi, plus fondamentalement, la question du « binôme » entre éducateurs et surveillants. Au quotidien, la construction d'un binôme se produit dans une série d'interactions entre l'éducateur et le surveillant d'une même unité. Faite d'une succession de controverses et de mises en accord sur des problèmes pratiques, cette suite d'interactions produit, comme l'a montré Anselm Strauss à propos du travail en hôpital psychiatrique, un « ordre négocié » qui, s'il connaît des formes de stabilisation temporaire, est ouvert, jusqu'à un certain point³⁰⁶, à une nouvelle négociation (Strauss, 1992). C'est en particulier le cas quand un surveillant demande à son collègue éducateur de l'accompagner pour un « mouvement » de détenus, ou de partager avec lui quelques informations personnelles sur un jeune. Ainsi sont mises en place, dans les différentes unités de l'EPM, des « réunions binôme » visant, hors de tout contrôle hiérarchique, la régulation quotidienne des unités. Le comportement de chacun des professionnels est épié, mis en question, éducateurs et surveillants cherchant à défendre leurs intérêts en se référant à une conception de leur mandat professionnel, tout en faisant état des représentations qu'ils ont du travail de leurs collègues :

« *Julia, surveillante.* Pour moi vous n'en dites pas assez. C'est important pour nous, dans nos missions, de savoir des choses, parfois des petits détails, que ça soit un divorce, ou une tristesse, un mal-être...

– *Virginie, éducatrice.* Ouais je comprends mais ces détails-là je les donnerai pas à certains de tes collègues qui peuvent après en jouer dans un rapport de force duel, en cellule, avec certains mineurs... Après, vous, je mets pas tout le monde dans le même sac mais c'est trop important [...] Dieu merci ça concerne pas tout le monde, mais les 2-3 concernés bah ça fait tache, et du coup on est forcément méfiant [...] Ça fait partie de nos missions de protéger les mineurs »

(Journal de terrain, EPM Agora)

Dans ce cadre, de rares éducateurs, à l'EPM Agora, défendent la pertinence d'une minimisation relative des différences entre leur rôle et celui des surveillants. C'est le cas d'Alexia, éducatrice spécialisée recrutée comme éducatrice contractuelle à l'EPM. Très critique vis-à-vis de ce qu'elle perçoit, chez une majorité de ses collègues, comme une « rigidité de l'identité PJJ », elle se définit, avant tout, comme une professionnelle « de l'EPM » : « moi je suis dans un aucun clan, ni clan PJJ, ni clan AP [administration pénitentiaire], mon clan à moi c'est l'EPM ». Si elle ne souhaite pas pour autant que les éducateurs détiennent les clefs des cellules³⁰⁷, Alexia défend néanmoins l'idée que les éducateurs devraient se trouver auprès des surveillants à tous les moments de la journée,

³⁰⁶ Nous verrons en effet *infra* que l'impératif sécuritaire peut à tout moment permettre aux surveillants et à leur hiérarchie de suspendre toute forme de négociation.

³⁰⁷ A notre connaissance, cette situation n'a cours que dans un EPM (Gourmelon, Bailleau et Milburn, 2012, 198-199).

du lever des jeunes à leur coucher, en passant par les divers « mouvements » de détenus. Il s'agit en cela, comme elle le souligne, de « *bien montrer qu'on est deux personnes, un en uniforme, une en civil, et pour autant on va dans le même sens* ». Il convient ainsi de produire une forme d'hybridation des rôles professionnels, construisant une figure commune d'« adulte », fréquemment mobilisée par les surveillants et les éducateurs qui estiment nécessaires de renvoyer aux jeunes détenus une cohérence collective d'action.

Cependant, au contraire de la situation qui prévaut dans d'autres EPM (Chantraine (dir.), 2011; Gourmelon, Bailleau et Milburn, 2012), si les éducateurs de l'EPM Agora participent à l'organisation du petit-déjeuner ou des différents repas, il paraît inenvisageable à une grande majorité d'entre eux d'accompagner les surveillants lors de l'ouverture ou de la fermeture des cellules, à l'occasion du réveil ou du coucher des détenus, ainsi que lors des « mouvements » de détenus. Cette posture a pour premier effet d'alimenter les critiques de nombreux surveillants, qui accusent les éducateurs de « désertier » les unités de vie. De fait, hormis les éducateurs de l'unité arrivants de l'EPM (cf. *supra*), les éducateurs de l'EPM passent de longs moments de leurs journées de travail dans le bureau qui leur est réservé au sein du pôle administratif de l'établissement. Composé de six ordinateurs, de plusieurs casiers de rangement et d'une table vide, parsemée de différents documents d'informations relatifs à la politique générale de la PJJ, ce bureau est un lieu où les éducateurs se retrouvent pour « *s'aérer l'esprit* » hors de la détention, selon un éducateur que nous accompagnions « *là-haut* » après la fin d'un repas du midi, mais également pour discuter entre eux et débattre des situations dont ils ont la charge, rédiger des rapports et téléphoner aux personnages-clefs de la prise en charge des mineurs à l'extérieur ; bref, « *faire du milieu ouvert en milieu carcéral* ». Si certains éducateurs, comme souligné *supra* à propos de l'organisation des activités, justifient cette posture en mettant en avant leur difficulté à « jongler » entre les différentes missions qui leur sont confiées à l'EPM, privilégiant l'activité – essentielle à leurs yeux – du suivi individuel des détenus, d'autres mettent plus directement en cause la pénologie correctionnaliste qui a présidé à la stabilisation d'un « projet EPM » centré autour de l'investissement des unités et de la gestion collective des détenus. C'est le cas de ces éducateurs qui, dénonçant le peu de place que laisserait l'EPM pour mener un « véritable suivi individuel », en viennent à envier les conditions d'exercice des éducateurs en quartier mineurs :

« Je ne crois pas que l'EPM soit un espace éducatif. Y'a deux manière de penser : y'a ceux qui ont la culture de l'hébergement, donc du collectif, et ceux qui ont la culture de milieu ouvert, donc de la prise en charge individuelle. Moi j'ai la culture de milieu ouvert, donc je me fais pas que des copains ici. [...] Et finalement je me dis que je pourrais très bien travailler en quartier mineurs. Je sais qu'il y a des arguments contre... mais je me dis le cadre est tellement plus carré en quartier mineurs que les espaces éducatifs qu'on propose, comme y'en a moins ou comme ils sont beaucoup plus repérés en tout cas en tant que tels, les jeunes s'y engouffrent. Et du coup c'est du pain béni pour les éducateurs pour bosser, pour faire des entretiens » (Christine, éducatrice titulaire, EPM, à la PJJ depuis 2001)

La justification, par cette éducatrice, de la nécessité d'un cadre carcéral « carré » rejoint la critique selon laquelle les EPM entretiendraient une double confusion des genres. Cette confusion serait, tout d'abord, d'ordre professionnel. Certains éducateurs dénoncent ainsi le risque d'une dilution de l'identité éducative dans une identité « EPM » qui ferait perdre à la PJJ sa spécificité : c'est ici le principe du binôme surveillant/éducateur qui est en cause. Cette confusion serait ensuite d'ordre pénologique. Dans ce cas, ce sont les conditions de détention aménagées par l'EPM qui sont directement en cause : dénoncées comme trop souples, accusées d'éloigner l'EPM d'une « véritable prison³⁰⁸ », elles empêcheraient l'émergence d'une « prise de conscience » du délinquant de la gravité des faits délictuels qui l'ont mené en détention³⁰⁹. Ainsi, de nombreux éducateurs interrogés au cours de notre thèse, en détention ou ailleurs, expliquent préférer les modalités d'incarcération aménagées par les quartiers mineurs. Cette préférence n'est certainement pas majoritaire (ni, surtout, majoritairement exprimée), mais elle est suffisamment diffuse pour que l'on s'attarde sur le fonctionnement concret d'un quartier mineurs, et sur la manière dont les éducateurs y investissent l'espace.

Au quartier mineurs de Blagnet. L'extériorité radicale des éducateurs de la PJJ

Malgré les nombreux appels au « partenariat » et à la « pluridisciplinarité » entre les diverses administrations qui interviennent au quartier mineurs (QM) de Blagnet, son fonctionnement réel apparaît très largement segmenté, d'un point de vue professionnel³¹⁰. L'architecture même du QM rend plus délicate qu'en EPM la collaboration interprofessionnelle. Tandis que les professeurs de l'Éducation nationale et le personnel de soin (excepté un professeur et une psychologue) travaillent pour l'ensemble de la maison d'arrêt, dans des lieux qui se trouvent, par conséquent, relativement éloignés du QM, les ailes de détention du QM, quant à elles, ne laissent que peu de place à la construction de lieux communs. Les différents corps professionnels semblent cependant majoritairement s'en accommoder – au moins en ce qui concerne les éducateurs et les surveillants.

³⁰⁸ À cet égard, nous avons pu objectiver les enjeux de qualification qui structurent, pour une part, la controverse sociale dont fait l'objet ce type d'établissement : l'EPM est qualifié de « camp », de « colonie » voire d'« hôtel trois étoiles » ou de « Club Med ». Nous retrouverons *infra* une problématique symétrique côté surveillants.

³⁰⁹ Se manifeste alors cette conception éducative fondée sur la responsabilisation pénale, dont nous avons retracé la genèse, dans le champ des savoirs psychanalytiques, au cours du chapitre 3 de notre thèse.

³¹⁰ Les principales réflexions relatives au QM de Blagnet ont été publiées dans le rapport, précédemment cité (Chantraine (dir.), 2011), issu de la recherche collective à laquelle nous avons participé.

- Y être sans y être. La construction d'une extériorité à l'intérieur

Dans la routine carcérale du quartier mineurs, les surveillants de l'administration pénitentiaire sont en première ligne. Ce sont eux qui organisent les flux de détenus qui rythment le quotidien du QM. Pour éviter tout risque de débordement, ils déplacent les jeunes par petits groupes, que ce soit pour le départ aux douches, la sortie en promenade, les rendez-vous à l'unité médicale de la maison d'arrêt, les quelques heures d'enseignement qui leur sont dispensées, ou les divers entretiens sollicités par leurs éducateurs³¹¹. Pour rencontrer les jeunes, ces derniers doivent alors s'adapter à cet emploi du temps. Présents chaque jour de 9h à 17h, les éducateurs s'occupent donc peu de l'organisation quotidienne des journées au QM, et passent une large partie de leur temps de travail dans l'un des deux bureaux qui leur sont réservés. S'ils disposent d'un bureau au sein de l'une des ailes de détention, il n'est de fait quasiment jamais occupé, si ce n'est ponctuellement, pour quelques entretiens éducatifs avec les détenus. Le bureau qu'ils utilisent est situé à l'intérieur de la maison d'arrêt, mais à l'extérieur du bâtiment de détention, juste devant le sas qui permet d'y accéder. Les éducateurs s'y retrouvent pour lire leurs dossiers et préparer leur journée, boire un café, discuter entre eux et débattre des situations dont ils ont la charge, rédiger les rapports éducatifs à destination des magistrats, téléphoner aux personnages-clés de la prise en charge des jeunes à l'extérieur, leurs parents, leurs juges, leurs éducateurs de milieu ouvert, etc.

Cette position d'extériorité des éducateurs dans l'espace de la détention, qui se lit dans les objets quotidiens qu'ils investissent (ils ont leurs propres dossiers, ils ne possèdent que la clef de leur bureau, qu'ils sont d'ailleurs les seuls à détenir), est empreinte d'une double signification, pratique et symbolique. Pratique, car au sein des ailes de détention, les téléphones ne sont connectés qu'au réseau de communication interne à la maison d'arrêt, ce qui rendrait impossible la mission quotidienne des éducateurs d'approcher le jeune détenu par-delà les murs de la prison. Symbolique, car s'ils sont « invités », fut-ce à contrecœur par certains surveillants, à venir travailler sur un terrain qui n'est pas le leur, les éducateurs travaillent quotidiennement à ce que cela ne devienne pas « chez eux » : le QM se trouve dès lors à la marge de leur domaine professionnel « réservé », et établir de telles frontières leur paraît indispensable à la défense de leur professionnalité. La hiérarchie directe des éducateurs du QM exerce d'ailleurs en dehors de la maison d'arrêt. Comme souligné *supra*, les éducateurs du QM travaillent dans le cadre administratif singulier d'une « mission éducative en maison d'arrêt » (MEMA), qui est l'une des missions, parmi d'autres, du service de milieu ouvert d'une ville voisine. C'est donc la tête à l'extérieur que l'équipe éducative intervient quotidiennement entre les murs de la prison :

³¹¹ Les détenus sont répartis en huit groupes de 5 ou 6 détenus. Outre ces diverses sollicitations ponctuelles qui exigent autant de sorties de cellule et de mouvements, les détenus ont, groupe par groupe, une heure de promenade quotidienne, ainsi qu'une heure et demi d'activité – celle-ci est le plus souvent réduite à son strict minimum, les détenus étant enfermés dans une petite salle de télévision, munis d'une console de jeux (PlayStation).

« Tandis que Kader évoque la particularité du cadre carcéral, nous en venons à évoquer les effets de ce cadre sur les pratiques éducatives.

– De quelle manière ça peut avoir un effet, le fait, comme tu le dis, que vous soyez enfermés avec les jeunes ?

– Bah, en fait on peut être totalement déconnecté de la réalité externe. On peut prendre le laboratoire “détention” et ce qui s’y passe comme une vérité absolue, et carrément oublier de circonstancier les choses, voilà, et se prendre au jeu soi-même. Et ça c’est dangereux, vraiment dangereux. Il faut toujours puiser ses sources à l’extérieur, quand on rentre voilà on... on annonce son numéro à l’entrée, c’est écrit dans un registre, on prend une clef, déjà quelque part on laisse une part de son identité à l’extérieur... ensuite on passe pas mal de portes pour aller en détention, et plus on s’y engouffre, plus on devient quelqu’un d’autre, car il va falloir s’adapter au cadre carcéral » (Kader, éducateur titulaire, MEMA – QM, à la PJJ depuis 1999).

En se trouvant ainsi rattachés à un centre de milieu ouvert, les éducateurs peuvent continuer de penser le passage des jeunes en prison comme un « *cas limite* » ou une « *exception* », et leur travail en ce lieu comme une « *dernière chance* » et un « *moindre mal* » pour les jeunes dont ils ont la charge.

- « L’éducatif » en débats.

Cette extériorité est pensée par les éducateurs comme une manière de se protéger d’un envahissement de leur travail par les préoccupations sécuritaires des surveillants. C’est au nom d’un risque de « *confusion des rôles* » que les éducateurs ont refusé, dès l’ouverture de la MEMA, en 2005, de détenir les clefs des cellules des jeunes détenus. Cette question de la (non-)possession du trousseau de clefs renvoie à la question plus générale des relations qu’entretiennent les surveillants et les éducateurs. Tous les jours, ces derniers se croisent. Régulièrement, les éducateurs se rendent dans le bureau des surveillants (l’inverse est presque exceptionnel), le plus souvent pour leur demander l’accès à une cellule en vue d’un entretien éducatif. Cette dissymétrie des mouvements quotidiens des deux groupes professionnels, qui fait du bureau des surveillants le lieu privilégié des rencontres entre les divers travailleurs, résume un point essentiel : si, dans leur travail quotidien, les éducateurs ont besoin des surveillants, l’inverse n’est pas vrai. Certains surveillants présentent même les éducateurs comme « *un poids* » et « *une contrainte* » pour le bon déroulement de leur journée de travail : une « *bonne journée de travail* », pour les surveillants, est toujours une journée « *sans histoires* », « *sans événements imprévus* », voire « *sans mouvements* », comme c’est le cas le dimanche. Par ailleurs, les surveillants se plaignent régulièrement du manque de considération des éducateurs pour leur travail. Un débat récurrent entre éducateurs et surveillants concerne la composition des groupes pour les quelques (rares) activités collectives organisées ponctuellement par la PJJ à destination des détenus. Tandis que les éducateurs tentent de faire participer le plus grand nombre de jeunes, les surveillants leur imposent des critères sécuritaires,

« pour tenir compte des embrouilles », selon une surveillante. « Mais ils sont toujours dans la négociation, c'est chiant », ajoute-t-elle, tandis que son collègue, présent lors de la discussion, ajoute que « si y'a un incident en activité, c'est nous les responsables. C'est toujours nous le dernier maillon de toute façon ». Dans ces discours se mélangent des considérations pratiques quant à la poursuite de leur objectif (assurer l'ordre en détention) et des considérations symboliques quant à leur position exposée et non respectée par les éducateurs (« c'est toujours nous le dernier maillon »).

Cet état de fait, qui nous plonge au cœur des difficultés qu'ont les éducateurs, même les plus motivés, à organiser de telles activités, renseignent également sur la nature des difficultés relationnelles entre éducateurs et surveillants. Ces difficultés renvoient ainsi, au moins en partie, à l'identité sociale respective des deux groupes professionnels. En effet, l'intervention des éducateurs dans un rôle d'écoute et de construction d'un lien de proximité et de confiance avec les jeunes cantonne de fait les surveillants, dans une sorte de division morale du travail (Hughes, 1996) à l'indignité de leur rôle de « porte-clefs ». En réaction, les surveillants mettent souvent en avant la complicité qu'ils entretiennent avec les jeunes, estimant mieux les connaître que les éducateurs, puisqu'ils sont avec eux au quotidien. C'est alors l'absence des éducateurs qui est stigmatisée : « tu parles d'un travail en équipe, tu vas t'en rendre compte, ils ne sont jamais là », m'explique l'un d'entre eux ; voire, leur illusion de connaître les jeunes : « ils les voient une heure par jour... qu'est-ce que tu veux qu'ils les connaissent ? », ajoute-t-il, en précisant que « contrairement à ce qu'on croit, les vrais éducateurs, c'est sûrement plus les surveillants ». Ainsi, plutôt que de considérer que l'un des deux groupes professionnels « éduque » et l'autre « surveille », il s'agit plutôt de souligner que c'est aussi deux conceptions de l'éducation qui s'affrontent. À une éducation, propre aux éducateurs de la PJJ, fondée sur la réparation, notamment psychique, des défaillances de l'environnement social et familial des jeunes délinquants, les surveillants opposent une éducation fondée sur le principe du « donnant-donnant »³¹² : « savoir dire non » à un mineur, lui permettre de gagner des faveurs en se comportant correctement, et le sanctionner rapidement quand il « dépasse les bornes ». Ce respect des règles est ainsi, selon Eric, surveillant au QM depuis 9 ans, ce qui fonde l'aspect éducatif de sa mission. Après avoir expliqué qu'il ne souhaite pas retourner « en majeur », en raison du « côté relationnel » et des « marges de gestion » qui existent chez les mineurs, il développe l'aspect « éducatif » de son travail quotidien par un jeu autour des règles, par sa capacité à « dire non » aux jeunes et à être ferme sur certaines de leur demandes :

« Il faut savoir dire « non » aux jeunes, moi c'est ça qui m'anime ici. Forcément si tu dis “oui” à tout ce qu'ils te demandent, tu vas toujours dans leur sens, ils vont pas te faire chier. C'est pour ça que les jeunes ils vont te dire, “Hamed c'est le gentil, Eric c'est le méchant”, ça je le sais, pour eux, je

³¹² L'importance, pour les surveillants, de recourir à des formes de négociation autour des règles, dans la production quotidienne de l'ordre carcéral, est un résultat relativement classique de sociologie de la prison. Voir (Chauvenet, Benguigui, et Orlic, 1993; Chauvenet, 1996).

suis le méchant. Mais dire “oui” à tout, au niveau éducatif, ça vaut rien, il faut leur montrer que tout n’est pas rose, que les choses qu’on peut avoir il faut les mériter un minimum. Je suis un peu leur père on va dire, “non c’est non et c’est comme ça”. C’est pour ça, les clopes, c’est au minimum, quand ils m’appellent pour la dixième fois, c’est “non, pas d’échange” » (Eric, surveillant, QM de Blagnet).

Ayant le champ libre dans l’organisation des journées de détention, les surveillants du QM peuvent donc ponctuellement revendiquer faire œuvre d’éducation. Loin cependant d’être propre au QM, cette revendication sous-tend également les pratiques de surveillance en EPM.

2/ La production de l’ordre carcéral. Régulation des comportements et éducation comportementale.

Si les professionnels de la PJJ appréhendent tous, avec une intensité variable selon la conception éducative qu’ils privilégient, la prison comme une étape parmi d’autres d’une trajectoire individuelle qui déborde les murs, le cœur de l’activité du personnel pénitentiaire consiste au contraire en une gestion *intra-muros* du quotidien carcéral. Il ne s’agit pas, dès lors, de replacer le comportement d’un jeune dans une trajectoire biographique stabilisée, mais de contenir sa contextualisation à sa trajectoire en détention, voire de se cantonner à l’instant présent : « *je n’ai pas connaissance des dossiers. En général, les collègues, on n’a pas trop connaissance des dossiers, et donc on sait pas trop ce qu’ils ont fait. Enfin, moi je sais pas trop, ça m’intéresse pas hein. Moi ce qui m’importe c’est l’attitude qu’ils ont à l’instant “t”, au quotidien, dans l’unité, le matin, midi et soir* », expliquait ainsi un surveillant. Parce que les détenus sont mineurs et parce que le travail des surveillants est davantage soumis au regard d’autres professionnels³¹³, les surveillants en EPM doivent, davantage encore que dans d’autres prisons, restreindre l’usage irrégulier de la force physique et mobiliser des compétences relationnelles qui s’inscrivent dans la promotion de l’idée de « sécurité active » (autrement appelée « sécurité dynamique »), qui vise à « prendre en compte le rôle actif des relations sociales dans la pacification des mœurs », selon la définition qu’en offrent Antoinette Chauvenet, Françoise Orlic et Corinne Rostaing (2008, 152-153) :

« *Moi qui ai fait un stage chez les majeurs, chez les mineurs on prend beaucoup plus soin, on prend le temps de leur expliquer plus les choses. Quand ils font un refus, on essaye de comprendre ce qui va pas. En plus, ils sont que dix [nombre maximum de détenus par unité]. Donc on essaye de faire un travail plus personnalisé, plus personnel sur le détenu. Quand y a une intervention, une bagarre,*

³¹³ Au sein de l’EPM Agora, l’architecture est telle que les actes des surveillants sont également vus par l’ensemble des détenus en unités de vies, créant une sorte de « panoptique inversé » (Scheer, Chantraine, Milhaud, 2012).

c'est pas non plus la même façon d'intervenir. Parce que c'est des mineurs, ils ont plus jeunes, plus petits. C'est pas la même législation, ils ont pas les mêmes jours de quartier disciplinaire, ils ont pas les mêmes sanctions. Autant chez les majeurs, c'est physique parce qu'on a besoin de notre physique, ici c'est psychologique. C'est celui qui aura l'ascendant sur l'autre » (Jonathan, surveillant, EPM Agora).

Les surveillants doivent ainsi recourir à un panel large de registres d'interaction, non seulement fondés sur la force ou la menace de l'usage de la force, mais aussi, voire surtout, sur le dialogue et la négociation (Chantraine, 2005). Si ces caractéristiques se retrouvent également dans les espaces de détention pour adultes, le faible nombre de détenus et l'importance des temps collectifs, passés par les jeunes hors de leurs cellules (qui augmente le nombre de mouvements, de réintégration, d'interactions directes entre les surveillants et les détenus), implique un recours plus fréquent qu'ailleurs à diverses compétences relationnelles. Cette proximité engendre des relations entre jeunes et surveillants fondées (par exemple) sur le registre de l'humour. Si l'humour sur les détenus, entre les surveillants, peut être l'un des « piliers » de l'équipe, comme « support et transport de l'insupportable », ou « mise à distance s'émancipant d'une proximité trop angoissante » (Adam, 2007, 248-249), il est également l'une des modalités d'accroche les plus répandues entre les surveillants et les détenus : l'humour est utilisé, notamment lors des parties de baby-foot à l'issue des repas, pour désamorcer les tensions et créer un « climat de confiance » entre le personnel pénitentiaire et les jeunes, structurellement tendu par l'appartenance de l'un à la fonction répressive de l'enfermement. Dans le discours des surveillants, ce registre spécifique d'interaction ne permet pas seulement de « dégonfler » des situations, mais également de signifier l'épaisseur d'un métier qui ne se limite pas à sanctionner :

« Malgré qu'on soit surveillant, je pense qu'à un moment donné faut savoir rigoler avec eux aussi. Et eux ouais, ça leur fait du bien, oui ils ont l'impression de partager quelque chose avec nous quoi. Ils voient aussi que finalement on s'intéresse quand même à ce qui se passe. Quand t'arrives à leur sortir une petite blague ou tu rentres dans leur jeu aussi, ben ça les fait rire, ça détend l'atmosphère et puis tu passes une bonne journée. Je pense que il faut savoir faire ça aussi.

– *Ça sert aussi à dégonfler des situations ?*

– Ben ouais, pis pour leur montrer aussi qu'on n'est pas là que pour les serrer, quoi. On n'est pas là que pour les sanctionner, les engueuler. Il faut aussi savoir rigoler avec eux, leur dire quand c'est bien, quand c'est pas bien. Mais c'est sûr aussi que d'un moment à un autre, tout peut basculer, hein. Mais bon faut savoir le faire aussi. Sinon on serait toujours en guerre » (Sophie, surveillante, EPM)³¹⁴

Après avoir présenté les principales caractéristiques de la production quotidienne de l'ordre carcéral, par la pratique informelle du donnant-donnant (2.1.), nous décrypterons la coloration

³¹⁴ Nous reprenons cet extrait d'entretien au deuxième terrain en EPM réalisé, par Gilles Chantraine, dans le cadre de l'enquête collective pré-citée (Chantraine (dir.), 2011).

« éducative » que certains surveillants, à l'EPM, cherchent à donner à cette pratique pourtant classique dans l'univers carcéral (2.2.). Nous montrerons alors que cette tentative de légitimation éducative des pratiques de surveillance s'appuie principalement sur une lecture comportementale de l'éducation, incarnée par la figure du « bon père de famille ». Nous décrirons ensuite la philosophie du « mérite » qui sous-tend la construction quotidienne des trajectoires d'enfermement des mineurs (2.3.). Un premier examen des réactions suscitées, au sein de l'équipe éducative, par les pratiques pénitentiaires de régulation des conduites à l'EPM, nous permettra en outre d'entrevoir l'ambivalence du positionnement quotidien des éducateurs au sein de l'espace carcéral.

2.1. Le « donnant-donnant », ou la production de l'ordre au quotidien

Plus généralement, comme au quartier mineurs, le principe du « donnant-donnant » est au cœur de la production de l'ordre à l'EPM. Les surveillants peuvent notamment en faire usage dans la gestion personnelle de « leur » unité, en accordant certaines faveurs à un groupe « *correct* ». Il leur faut savoir être parfois « *moins réglementaire* », afin de « *gérer [leur] unité* » ; et, en cas de non-respect de certaines règles, il convient de savoir réguler les comportements des détenus autrement que par la voie officielle des procédures disciplinaires. Les surveillants peuvent alors décider d'administrer des micro-sanctions informelles, comme en témoigne cette surveillante :

« Moi c'est du donnant-donnant. Il m'emmerde pas, il me demande, il est correct, moi je l'emmerde pas. Il me demande quelque chose, si je peux le faire, tout ce qui est légal bien sûr, je vais pas lui ramener des cigarettes ou n'importe quoi non plus. Je veux dire que pour des prêts, des petits goûters, ou ils reviennent de sport, ils demandent, ils ont pas de frigo, "Tu peux me mettre la bouteille d'eau au frigo, quand je reviens elle sera fraîche et tout, je la reprends ce soir" ou "tu me donnes un verre de lait" [...] Par contre s'il est désagréable, si il... pour les activités, si il est lent pour la réintégration, pour le repas, si il est désagréable, si il m'insulte au lieu de me demander "s'il te plaît, tu peux me remettre la télé..." ou alors "j'ai mon linge à récupérer, s'il te plaît..." S'il est pas correct, s'il est pas cool, je vois pas pourquoi je vais lui faire plaisir, c'est le cas de le dire. Y a les éducateurs, mais on est là aussi pour leur...pour recadrer les choses. Parce que ces gens-là...faut pas dire ces gens, mais les mineurs, des moments, t'as l'impression que tout leur est dû. Et ils sont pas recadrés, ils sont pas polis » (Isabelle, surveillante, EPM Agora).

Le moteur de cette modalité de régulation de l'ordre quotidien réside dans la valeur morale du « respect », souvent partagée par les professionnels et les jeunes détenus : « *C'est du respect mutuel. Je n'attends que ça d'eux. On se respecte l'un l'autre et puis on fait une partie de baby ou quoi, y'a pas de souci. Moi*

je suis ouvert», soulignait un surveillant. L'art du surveillant ne s'arrête cependant pas à cette gestion des interactions en face-à-face avec les détenus, mais s'étend à la régulation du « climat » des unités de détention, dans un continuum qui s'élargit d'une gestion individuelle à une gestion du collectif des détenus :

« Ce qui est intéressant, dans notre boulot, par rapport à la maison d'arrêt, justement, c'est qu'on voit une psychologie de groupe qui évolue, suivant les individus qui arrivent, qui partent, tout ça, ça c'est intéressant, les leaders positifs, tout ça... Par exemple celui qui va calmer les tensions, qui va intervenir vis-à-vis de ses camarades pour calmer ou alors qui va se servir de nous justement aussi, qui va se rapprocher de nous parfois pour... ben je parle pas de dénonciation hein, mais simplement indirectement, enfin ça va se faire naturellement, qui va être, enfin voilà, qui va nous donner un coup de main de temps en temps, tout simple » (Jérôme, surveillant, EPM)³¹⁵.

Ainsi les surveillants, dans leur application quotidienne des règles, estiment avoir en charge la régulation de la psychologie collective de chaque groupe de détenus, pouvant dès lors s'appuyer sur certains profils de jeunes, qu'il s'agisse de ceux qu'ils nomment les « *calmes* » ou, comme ici, les « *leaders positifs* ».

Une gestion pragmatique de l'ambiance des unités. De l'importance d'une connaissance de la « psychologie » des détenus

Centrales dans la production des jugements quotidiens sur les détenus, ces catégories sont au cœur des discussions pluridisciplinaires qui président, lors de ces réunions nommées « commissions pluridisciplinaires uniques » (CPU), à l'affectation des détenus dans les différentes unités de la détention, à la suite de leur première semaine d'incarcération. Les CPU servent, au sein de chaque unité, à présenter et à discuter les cas de différents jeunes, en présence des différents partenaires qui interviennent à l'EPM. Seule l'unité des arrivants dispose de deux CPU, qui se déroulent au sein du pôle administratif, témoignant de leur importance institutionnelle. Présidées par un membre de la hiérarchie pénitentiaire (souvent la directrice ou la directrice adjointe), elles servent à affecter les jeunes dans les unités au sein desquelles ils passeront le reste de leur temps de détention – les jeunes ne peuvent cependant pas, après leur première semaine en détention, être directement placés dans l'unité stricte ou l'unité de confiance. Quels sont les critères qui président aux affectations ? Nous en retiendrons trois. Le premier est le nombre de places dans les unités de vie. Quand il ne reste qu'une place sur une unité, le choix n'a pas lieu

³¹⁵ Comme précédemment, nous reprenons cet extrait d'entretien au deuxième terrain en EPM réalisé, par Gilles Chantraine, dans le cadre de l'enquête collective pré-citée (Chantraine (dir.), 2011).

d'être, même s'il est arrivé que soit décidé de différer une affectation, pour attendre que des places se libèrent dans l'unité la plus appropriée. Le deuxième critère est celui de l'affaire judiciaire des jeunes. Ainsi, s'est progressivement mise en place, au rez-de-chaussée de l'unité 4 (dont l'étage était réservé, jusque très récemment, au régime strict), un régime d'unité de vie doublement étiqueté. Sa première étiquette (officielle, comme en témoignent les documents de présentation de l'EPM Agora) correspond à celle d'une unité pour les temps de détention courts, en raison d'affaires judiciaires appelés à être rapidement jugées (les « jugements à délais rapprochés »). Sa seconde étiquette correspond à celle d'une unité « de protection », pour les jeunes isolés du reste de la détention, en raison du motif de leur incarcération (viol), ou de tensions diverses avec les autres jeunes de l'EPM Agora (des affaires de quartier, notamment). Le troisième critère, qui nous renvoie à la production quotidienne de catégories de classement des détenus, est celui du « *profil* » d'un jeune, résumé généralement dans son « *attitude* » et dans ce que les professionnels pressentent de son adéquation avec les jeunes en place au sein de l'unité de vie. Ainsi, au cours de discussions parfois longues et complexes, les participants font émerger des interprétations qui reposent sur des étiquetages binaires du jeune : leader / suiveur, leader positif / leader négatif, surexcité / froid et distant, dans l'échange / en retrait, à l'aise / replié sur soi, ancré dans la délinquance / primo-délinquant, braqueur / violeur, etc.

À propos de Mahamadou, incarcéré pour des faits de vol avec séquestration. Selon l'éducatrice qui présentait le jeune, ce dernier « *reconnaît la gravité mais avec froideur, sans émotion, pfff... c'est bizarre* ». Cette dernière estimait alors, à partir de ses premières observations du jeune en collectif, que celui-ci ne lui laissait « *que trop peu à voir des choses pour qu'on puisse dire dès maintenant s'il a le profil d'un leader ou d'un suiveur* ». Après avoir évoqué sa scolarité avec le professeur présent, l'éducatrice revient sur cette question du « *profil* » du jeune, nécessaire à cerner pour définir son affectation en unité. Le chef de service de la PJJ, en lisant des observations sur le CEL, avance alors qu'« *il a plus l'allure d'un leader que d'un suiveur* ». La surveillante, puis la psychologue, abondent alors dans ce sens.

Cette question du « *profil* » se pose notamment quand il s'agit de réfléchir à l'affectation d'un jeune considéré comme « marginal » dans l'espace de détention. Cette marginalité est souvent physique (un jeune obèse, un jeune petit et frêle, un jeune d'origine asiatique ou un « *français* »), et se combine généralement au motif de son incarcération. Ainsi, à propos d'un jeune incarcéré pour viol, pour lequel chacun des participants doutait de sa capacité à tenir durablement un mensonge sur les

motifs de sa détention³¹⁶, et craignait alors pour sa sécurité, la directrice pénitentiaire adjointe, qui dirigeait ce jour la CPU, proposait une affectation au sein d'une unité à ce moment réservée aux jeunes « protégés », puis sur l'unité 1, alors réputée comme étant « menée » par des jeunes difficiles. Avant qu'il ne soit, finalement, redirigé vers une tout autre unité :

- « *Alexandra, directrice pénitentiaire adjointe.* Ça serait peut-être bien qu'il se retrouve à la 4 avec Lionel U. [un jeune « protégé »], vu qu'en plus ils sont sur le même groupe scolaire.
- *Elsa, psychologue UCSA.* Enfin là y'aura clairement un problème de stigmatisation.
- *Alexandra.* Bon bah dans ce cas on le met sur la 1.
- *Virginie, éducatrice PJJ unité 1.* C'est décidé là ? On discute pas ?
- *Alexandra.* Quoi ? Vous prenez personne aujourd'hui ? (sourire)
- *Virginie.* Bah si on peut prendre personne on prend personne ça c'est clair.
- *Francis, chef de service PJJ.* Oui mais à la 5 on en a déjà mis 1, la 4 c'est complet, donc bon...
- *Christine, éducatrice unité arrivants.* Attendez c'est le seul argument ? Vous voulez faire un Franck bis [à propos d'un jeune incarcéré pour viol et placé au sein de l'unité 1, qui s'était fait sévèrement malmené par les jeunes de l'unité, avant d'être placé en « protection » au sein de l'unité 4] ?
- *Elsa.* Je suis d'accord avec Christine, ça va poser de gros problèmes avec le groupe. Il a une grosse froideur et un certain détachement par rapport à ses actes. C'est du lourd hein, c'est la première fois que je vois un tel détachement. Avec les mineurs de la 1, on va au casse-pipe, même s'il n'a pas un profil identique à celui de Franck.
- *Alexandra.* Oui et après tout la 5 aussi y'a des jeunes qui sont là pour des affaires de mœurs.
- *Elsa.* Et puis ils ont des détenus assez jeunes à la 5.
- *Alexandra.* Ok, va pour la 5 ! »

(Journal de terrain, EPM Agora)

Les discussions qui portent sur la question des affectations montrent une forme de mise en accord pragmatique sur des principes de prévention sécuritaire des troubles qui pourraient agiter la détention. Un catalogue relativement stable de représentations et de catégorisations des détenus assure de fait cette mise en accord, partie intégrante d'un programme de « sécurité active » qui fait reposer la production de l'ordre en détention sur la connaissance des détenus et de leur « psychologie » (Chauvenet, Rostaing et Orlic, 2008).

³¹⁶ Il est de fait systématiquement conseillé aux détenus incarcérés pour viol de « cacher » le réel de leur mise sous écrou. Ceux-ci – surnommés les « pointeurs » – sont effet la cible de menaces, voire d'agressions, de la part de leurs co-détenus.

2.2. Socialisation comportementale et imposition du « cadre » : la mission « éducative » du surveillant

Au cœur de la production quotidienne de l'ordre en détention, le principe du donnant-donnant peut, à l'EPM, prendre une coloration particulière, car « éducative ». Cette coloration, plus que le « donnant-donnant » et l'importance du « respect » en tant que tels, permet de différencier significativement les discours de surveillants en EPM et en prison pour majeurs. De fait, l'intervention auprès de détenus *mineurs* permet à certains surveillants d'avoir le sentiment de réaliser une « *fièvre éducative* », qui les éloignerait du rôle traditionnel du surveillant, attaché au stigmatisme du « *porte-clefs* ». Nombreux sont d'ailleurs ceux qui expliquent avoir choisi l'EPM pour donner un « *sens à leur métier* », après avoir travaillé dans des centres de détention ou des maisons centrales pour détenus majeurs. Certains surveillants, critiques à l'endroit de leurs « collègues » de la PJJ, qu'ils taxent souvent d'être « *laxistes* » et de participer à la transformation de la prison en « *club Med* » ou en « *hôtel quatre étoiles* », n'en revendiquent pas moins être les « *vrais éducateurs* » de l'EPM :

« Ici les surveillants on fait souvent... bon je devrais pas dire ça mais on est souvent plus éducateurs que l'éducateur. Regarde là tu vois [signifie par un geste de la main l'absence d'éducateur dans le bureau], si y'a un jeune qui appelle bah c'est qu'on va le voir, parler avec lui, si y'en a un qui déborde, c'est nous qu'on va remettre le cadre (...) Un éducateur ça pose le cadre [avec un geste sec de la main, de haut en bas], ça rappelle les limites » (Bruno, surveillant, EPM Agora).

Cette conception de leur rôle s'incarne ainsi, chez ces surveillants, dans la superposition d'un discours « éducatif » et d'un réglementarisme qui s'appuie sur l'idée que l'imposition d'un « cadre » clair et rigide est une condition *sine qua non* du « bon » travail éducatif :

« La discipline est importante et on a souvent tendance à l'oublier, euh si tu écoutes trop un jeune, que tu ne le cadres pas, il aura tendance à faire n'importe quoi. Juste parce qu'il est pas cadré. [...] Nous qui avons eu une éducation, on ne se rend pas compte de ce qu'un jeune qui n'a pas eu d'éducation comme ça, à qui on n'a jamais dit "non", qu'on n'a jamais cadré comme ça, peut...enfin peut être complètement déboussolé quoi. [...] Dans le choix des activités, moi je dis "non", on ne devrait pas avoir le choix, parce que cadrer ces jeunes, ça veut leur dire, leur imposer un programme » (Jean-Claude, premier surveillant, EPM Agora).

Il conviendrait alors, pour les surveillants de l'EPM, à l'endroit de jeunes qui « *n'ont plus aucune limite* », de reprendre un travail d'éducation-socialisation là où les parents ont échoué. Un travail qui s'appuie sur un « *bon sens parental* », comme nous l'expliquait un surveillant : « *je suis désolé mais*

moi, mon enfant me parle mal c'est une bonne claque et au lit». Cependant, si certains surveillants, notamment les plus jeunes, apparaissent effectivement plus « réglementaires » que d'autres, il n'en reste pas moins que, pour des raisons pratiques de gestion de « l'ambiance » des unités, le « cadre » est, en réalité, toujours l'objet de négociations avec les jeunes. Dans cette conception éducative est alors mise en avant la vision vertueuse des pratiques de donnant-donnant, qui viendraient sanctionner, positivement ou négativement, les détenus au jour le jour : « *comme à la maison* », justifiait un lieutenant de l'EPM.

Telle réinterprétation éducative du donnant-donnant a d'autant plus de résonance en détention que la promotion d'une lecture de l'éducation comme forme de socialisation comportementale n'est pas l'apanage des surveillants. Comme nous l'avons préalablement souligné, à propos du travail éducatif en CEF, cette conception de l'action éducative est en effet défendue par divers acteurs du champ éducatif qui, à l'image du philosophe Dominique Youf, cherchent à dessiner les fondements d'un nouveau modèle éducatif³¹⁷. Constituant l'un des fondements des dispositifs d'hébergement contraint, cette conception éducative repose sur l'idée d'un réapprentissage progressif des rythmes d'une vie sociale « normale » : l'emploi du temps, et le règlement qui lui est associé, sont dès lors considérés comme des outils éducatifs de première importance. C'est donc dans une articulation entre les supposées vertus éducatives de l'imposition d'un « cadre » et les nécessités pragmatiques d'une production de l'ordre en termes de « donnant-donnant » que certains surveillants peuvent estimer ne pas être cantonnés à un rôle de surveillance, pour revendiquer également la part éducative de leur mission.

2.3. La construction des trajectoires carcérales. Une gestion au « mérite ».

Cette lecture comportementale de la production de l'ordre quotidien apparaît également avec netteté dans la pratique pénitentiaire d'une différenciation des parcours de détention. À l'instar des transformations que connaissent les modalités de gestion des espaces de détention pour adultes, les EPM ont en effet été sommés de s'engager dans un processus de différenciation de plusieurs régimes de détention. Un document intitulé « Modalités de prise en charge des mineurs détenus », validé le 3 novembre 2010 par la direction de la PJJ et la direction de l'administration pénitentiaire, vise à décliner, pour les mineurs, les principes contenus dans la loi pénitentiaire du

³¹⁷ Actuel directeur de la section « recherche » de l'école nationale de la PJJ (ENPJJ), Dominique Youf légitimait d'ailleurs dès 2000, soit sept ans avant l'ouverture du premier EPM, l'ouverture de nouveaux espaces carcéraux pour mineurs en s'appuyant sur une telle lecture comportementale de l'éducation. Il affirmait ainsi que « l'antinomie éducation-répression pourra être dépassée si l'éducatif réintègre la part de contrainte qu'elle possède nécessairement et si la prison n'est pas uniquement un lieu de punition mais d'éducation » (Youf, 2000, 111).

24 novembre 2009, qui consacrait, selon le document, « la possible différenciation des modalités de prise en charge des personnes détenues (...) afin que le régime de détention prenne en compte la personnalité, la santé, la dangerosité et les efforts en matière de réinsertion sociale de la personne détenue dans l'individualisation de sa prise en charge ». Après avoir défini les « trois modalités » de prise en charge applicables aux mineurs détenus (les modalités dites « générale », « de responsabilité » et « renforcée »), le document souligne quelques nécessités procédurales, parmi lesquelles celle d'une collégialité dans les décisions d'affectation, ou encore celle d'une « continuité éducative » en cas de passage d'un régime à un autre.

L'objectif affiché, visant à distancer le fonctionnement des régimes différenciés d'une pure gestion sécuritaire de la détention, est de faire de cette différenciation des régimes l'instrument d'une responsabilisation et d'une autonomisation des détenus, qui suppose que le jeune puisse devenir « acteur » de l'exécution de sa peine et de son projet de sortie³¹⁸. À l'EPM Agora, de même que dans différentes prisons pour adultes (Cliquennois, 2009), les régimes différenciés (ou au moins une partie d'entre eux) ont été mis en place avant la promulgation de la loi pénitentiaire qui en balise le fonctionnement juridique. Dès avril 2009, fut ainsi instaurée une unité « renforcée » – en réalité communément appelée unité « stricte ». Quelques mois plus tard, en janvier 2010, fut ouverte une unité « de confiance », plus communément appelée unité « libérale » (quelquefois aussi unité « de responsabilisation »), considérée comme le « pendant » de l'unité stricte. À l'inverse de la première, le fonctionnement de l'unité libérale fait relativement consensus au sein de l'EPM.

2.3.1. L'unité libérale. Contrats comportementaux et responsabilisation.

L'unité libérale de l'EPM Agora est présentée, dans le rapport d'activité de l'EPM, comme un lieu d'accompagnement des détenus « vers une plus grande autonomie dans la gestion de leur quotidien ». Deux principales conditions sont requises afin de prétendre à une affectation au sein de cette unité : le respect des règles et la « maturité ». Durant son placement au sein de cette unité, le jeune s'engage (par un contrat signé) à adopter un comportement correct, à s'impliquer dans sa scolarité et à élaborer un projet de sortie. Concrètement, le régime en unité libérale implique de nombreux temps collectifs (notamment tous les repas) et certaines plages dites de

³¹⁸ Cet objectif n'est cependant ni propre aux détenus mineurs (Cliquennois, 2009), ni véritablement récent, puisque nous en trouvons la trace dès 1854 (et cela jusqu'en 1875), dans les maisons centrales où des quartiers d'isolement et d'amélioration ou d'amendement coexistaient aux côtés du régime ordinaire (Cliquennois, 2009; 2012). Cette volonté de différenciation des régimes de détention s'est ensuite poursuivie avec la réforme Amor de 1945. Abandonnée en 1975, cette réforme avait généralisé le régime progressif introduit conjointement par le décret loi du 17 juin 1938 et le décret du 28 avril 1939 pour les condamnés aux travaux forcés qui pouvaient obtenir en échange d'une bonne conduite une diminution du temps d'isolement cellulaire sur décision du directeur de prison et du comité de libération conditionnelle (Cliquennois, 2012).

« portes ouvertes ». La question que posent les usages éducatifs de cette unité est celle des critères d'affectation en son sein. Officiellement, en plus de la nécessité pour les jeunes postulants de faire une demande écrite d'affectation auprès de la directrice pénitentiaire de l'EPM, trois critères doivent être remplis par les jeunes. Le premier est celui du comportement, le jeune ne devant pas créer trop d'incidents en détention. Le deuxième critère est celui du projet éducatif, le jeune devant être inscrit dans un projet de réinsertion, préalablement travaillé avec son éducateur. Le troisième critère, enfin, est celui de la scolarité, le jeune devant se rendre à l'école régulièrement et y avoir un comportement correct.

Les détenus placés au sein de l'unité « libérale » de l'EPM Agora se voient proposer, chaque matin (de 8h30 à 10h30) et chaque après-midi (de 16h30 à 17h30), des moments où les portes de leurs cellules restent ouvertes. Lors des commissions au sein desquelles se décide l'affectation des détenus au sein de l'unité, revient abondamment l'idée de « récompense ». Eu égard aux différents critères d'affectation précités, accepter un placement au sein de l'unité libérale peut être un moyen de « booster » certains jeunes, en les incitant à respecter un « contrat d'engagement », ou plus simplement en leur permettant de prendre un « second souffle » au sein d'une unité moins oppressante, qui limite les temps d'enfermement. La directrice pénitentiaire présentait comme suit, en entretien, les objectifs de l'unité : « *c'est prendre des risques, c'est tirer certains jeunes vers le haut, c'est les amener vers plus de responsabilisation* ». Cette prise de risque se manifeste notamment dans quelques décisions d'affectation, qui considèrent le placement en unité libérale non comme une fin mais comme l'impulsion d'un processus éducatif. Lors de ces CPU, l'éducateur de l'unité d'origine du détenu qui a soumis sa « candidature » vient présenter sa situation, son parcours et son comportement en détention, avant un tour de table où les surveillants, les professeurs, la psychologue de l'UCSA et les éducateurs de l'unité libérale prennent la parole, à tour de rôle, pour une discussion sur l'éventuel intérêt d'une affectation :

Le jeune dont est discutée la possible affectation dans l'unité posait de nombreux problèmes de comportements à son arrivée à l'EPM, un an auparavant. Il est cependant « sur la bonne voie », selon l'éducatrice qui le présente : *Il a tendance à suivre un peu le groupe, en ce moment le groupe est stable et calme, et là il est calme, courtois, il demande, il... même le niveau de langage a évolué... je pense qu'un passage à l'unité libérale ça serait une manière de poursuivre sa progression, ça le canaliserait... Ça fait bientôt un an qu'il est là, il est libérable en juillet. Le projet ça serait une activité de jour, il voulait se lancer dans la restauration avec le restaurant d'application [activité financée par la PJJ] » :*

« *Séverine, directrice pénitentiaire. Moi je suis surprise, agréablement hein, par sa démarche [de demander l'unité de confiance], car ça fait un an qu'il est à la 5 [classique], il a un bon contact avec les éducateurs, et je trouve ça très courageux de sa part.*

— *Samira, éducatrice unité libérale. Oui et quand il nous voyait sur les activités il nous demandait, il tâtait le terrain...*

— *Khaled, éducateur unité libérale. Oui vaut mieux qu'il parte plutôt qu'il reparte dans un nouveau groupe difficile sur la 5, parce que son comportement est vraiment tangent...*

- *Elsa, psychologue UCSA.* Moi je le vois régulièrement. Je suis d'accord sur l'évolution bien que je trouve qu'il stagne sur la 5.
 - *Jean, chef de service PJJ.* Ça va donc dans le sens d'un passage en libérale.
 - *Elsa.* Oui oui, au départ il était impulsif, il tapait, il déchargeait, et on a passé un contrat, je lui ai dit "viens me voir avant que ça pète", et il l'a fait, encore hier pour tout vous dire, il m'a dit "là je vais tout péter, j'ai besoin de parler", et ça s'est bien passé le soir sur la 5. Non ?
 - *Elodie, éducatrice unité d'origine.* Oui, oui.
 - *Elsa.* Donc voilà il stagne, il craque un peu, il en a marre de son éducatrice référente, hein, faut que ça soit dit, il a besoin d'un nouveau souffle, de nouveaux éducateurs... et avec les Jilal Z., Junior K., il va plonger, on va le perdre, il va repartir dans une mauvaise direction. Et quand il y a la confiance on peut tout faire avec lui. »
- La discussion se poursuit sur l'intérêt des « *portes ouvertes* » en termes de responsabilisation, puis de son projet. À la fin, la directrice pénitentiaire prend la parole et évoque l'idée d'un « *pari* » :
- *Séverine.* Pour moi avec ce jeune l'unité de confiance c'est un pari. Il va peut-être tout péter je sais pas, mais pour moi c'est un pari.
 - *Samira.* Oui on va essayer de lui faire confiance et on va voir.
 - *Séverine.* Voilà, et si on fait pas ça de toute façon on n'ouvre pas l'unité de confiance.
 - *Elsa.* Je pense honnêtement pas qu'il gâchera cette chance qu'on lui offre ».
- (Journal de terrain, EPM Agora)

A contrario, les refus d'affectation au sein de l'unité de confiance sont relativement fréquents. Souvent, les discussions butent sur un point de comportement, ou un investissement en berne du pôle scolaire ou du projet éducatif. Les participants font alors de l'unité de confiance un horizon possible pour certains jeunes qui ne la méritent pas encore assez : « *ça peut être un moyen de lui dire, "continuez sur votre lancée" et on envisagera un placement à l'unité de confiance* », était-il précisé par la directrice pénitentiaire à propos d'un jeune, dont tous les participants soulignaient le profil adéquat avec l'unité de confiance (en termes de comportement en unité, de projet de sortie, etc.), mais pour lequel une CPU de la veille avait souligné son comportement « *très dissipé en classe* » :

- « *Séverine, directrice pénitentiaire.* Peut-être qu'on peut différer vu ce qu'on lui a dit pas plus tard qu'hier...
 - *Patrick, professeur.* Oui moi je suis pour qu'on lui rappelle 2-3 objectifs.
 - *Julien, éducateur unité d'origine.* Moi je pense qu'il peut y aller...
 - *Séverine.* Non, à mon avis il faut être cohérent par rapport à ce qui a été dit hier, hein y'avait deux éducateurs, etc., et c'est bien de tenir compte de la CPU d'hier.
 - *Patrick, professeur.* Il faut qu'il renvoie la balle je crois. Surtout qu'en bac pro [le projet du jeune] il va devoir s'accrocher donc bon...
- [...]
- *Julien.* On peut lui dire "si tu te comportes bien on réexamine".
 - *Séverine.* Oui, mais moi en tout cas je donnerais pas de date, sinon il va bien se comporter une semaine et point barre. Alors que ça peut être un moyen de lui dire, "continuez sur votre lancée" et on envisagera un placement à l'unité de confiance ».

Se manifeste donc, dans les usages de cette unité, une philosophie contractualiste qui se trouve au cœur des conceptions cognitivo-comportementales de régulation des comportements³¹⁹. Si les éducateurs investissent le fonctionnement de cette unité sans manifester de réticence, il en va autrement de leur positionnement vis-à-vis de l'unité « stricte », au sein de laquelle ils refusent toujours de mettre les pieds – et cela depuis son ouverture, en avril 2009. Pourtant, l'observation concrète des pratiques en détention montre que, en certaines situations, les éducateurs tendent à s'appuyer sur son fonctionnement pour faire face au comportement de jeunes perçus comme trop « difficiles » à gérer. Dès lors, l'unité stricte et les controverses qui l'entourent symbolisent les difficultés, pour les éducateurs à se positionner dans l'espace carcéral.

2.3.2. L'unité stricte, ou le positionnement ambivalent des éducateurs dans l'espace carcéral

En l'absence d'éducateurs, qui refusent toujours d'y intervenir, l'unité stricte fonctionne sur un pur mode comportemental, auquel les surveillants attachent les vertus correctives d'une « *éducation au mérite* », pour reprendre les termes d'un lieutenant de l'EPM. Les jeunes placés au sein de cette unité sont censés y rester une semaine, le « séjour » pouvant se prolonger s'ils se comportent mal. Pendant trois jours, privés d'activités et de repas en collectif³²⁰, ils se voient attribuer, à chaque fin de journée, des « + » et des « - » en fonction de leur comportement et des objectifs comportementaux qu'ils s'étaient vus assignés en début de semaine. Sur la base de cette évaluation quotidienne, ils reprennent ensuite, ou non, les activités collectives avec leur groupe d'origine avant de retourner, trois jours plus tard, au sein de leur unité de vie :

« Ces engagements... bien se comporter sur... c'est lui [le jeune en question] qui nous les a dictés, après on a rajouté un ou deux trucs. Par exemple, c'est bien se comporter sur l'unité stricte déjà. Quand je dis "bien se comporter", ça veut dire qu'on ne met pas le poste radio à l'extérieur, la

³¹⁹ Tandis qu'il était directeur de l'administration pénitentiaire, Claude d'Harcourt soulignait ainsi, le 19 juin 2008, à l'occasion d'une conférence organisée à l'École de management de Paris, que « la méthode cognitivo-comportementaliste est la seule qui puisse faire du séjour en prison un temps utile », se désolant que « cette méthode [soit] généralement mal perçue en France, où l'on a toujours jugé inacceptable de chercher à prévoir l'évolution d'un individu ou de peser sur ses choix » (d'Harcourt, 2008, 7). Pour une présentation des « contrats comportementaux » dans l'éducation des mineurs délinquants, nous renvoyons à la présentation des méthodes cognitivo-comportementales préconisées par différents auteurs québécois dans l'intervention auprès des mineurs délinquants (Leblanc, Dionne, et Proulx, 2002).

³²⁰ Conformément au respect minimal du code de procédure pénale, les jeunes placés à l'unité « stricte » conservent cependant le droit de se rendre au pôle scolaire, et se voient octroyer une heure d'activité, seuls avec un professionnel. Ce point n'est, en réalité, que peu respecté au quotidien. Pour que l'heure soit considérée comme une activité, le jeune doit en effet être accompagné d'un professionnel. Le plus souvent, pourtant, le jeune est seul, ce qui place l'unité « stricte » dans une situation particulièrement fragile, d'un point de vue juridique.

musique à fond. On lui demande de ranger ses affaires et d'avoir une cellule qui reste propre. On lui demande d'aller à l'école puisqu'il y en a beaucoup qui partent du principe qu'à partir du moment où ils sont à la stricte, ils vont plus à l'école. Et le surveillant, en fait, va remplir une grille d'objectif, avec des "+" et des "-", et ça va conditionner la suite. On dit au jeune, "si tout est "+", au bout d'une semaine, vous allez sortir. Si vous avez un "-", ça fait une journée de plus en strict" » (François, lieutenant pénitentiaire, EPM Agora)

Dès l'ouverture de l'unité stricte, en avril 2009, la PJJ s'y est opposée, fustigeant non seulement l'aspect sécuritaire du fonctionnement de cette unité (que certains éducateurs nomment encore « unité stigmatisante »), mais plus généralement la conception éducative que sous-tend ce fonctionnement : « *ça, c'est éducatif ? Tu les fous en isolement, et tu vas me dire que c'est éducatif ?* », s'exclamait une éducatrice auprès de son collègue surveillant, qui vantait les mérites, pour certains jeunes détenus, d'un placement à l'unité stricte. Quand ils reviennent sur le contexte d'ouverture de cette unité, les éducateurs tiennent ainsi à souligner qu'ils ne sont pas, *a priori*, opposés à l'idée d'une différenciation des régimes de détention, à condition que celle-ci ne soit pas fondée sur une stigmatisation liée à un processus visible d'isolement. Ils défendent, au contraire, le principe d'un régime éducatif différencié fondé sur la mise en place de « plannings individualisés » internes aux unités ordinaires, « adaptés » aux « besoins » des mineurs et, de surcroît, révisables dans le temps. En outre, à rebours des conditions juridiques qui devraient entourer le fonctionnement des régimes différenciés, le placement d'un mineur en unité stricte ne se décide que rarement à la suite d'un débat collégial et contradictoire. La décision appartient dès lors aux membres de la hiérarchie pénitentiaire, qui se fondent sur un comportement ou, s'il s'agit d'une suite d'incidents, sur une dynamique comportementale, nécessitant selon eux le retrait temporaire du jeune de son unité de vie ordinaire. Les décisions d'un « passage à la stricte » se prennent, notamment, lors du « rapport », réunion quotidienne et matinale, qui réunit la hiérarchie pénitentiaire (et uniquement pénitentiaire), visant à évoquer la « *politique* » de l'établissement. Le directeur du SEEPM, de son côté, dénonce fréquemment la collusion des usages de cette unité avec un régime de « *sanction infra-disciplinaire* », qui offrirait à l'administration pénitentiaire l'opportunité de recourir à diverses sanctions, sans passer par le régime disciplinaire classique – dont les procédures sont strictement encadrées par le droit disciplinaire des mineurs détenus.

Néanmoins, s'ils s'opposent à ce projet en tant que politique générale d'organisation de la détention, les éducateurs approuvent, en certaines occasions, l'utilité de l'unité stricte pour la régulation du comportement de certains jeunes. Ainsi la directrice pénitentiaire de l'EPM semblait particulièrement satisfaite le jour où les éducateurs de l'unité alors considérée par les professionnels de l'EPM comme la plus « difficile », ont émis le souhait d'isoler l'un des jeunes au sein de l'unité stricte, suite à un énième incident de sa part, qui touchait cette fois deux éducateurs (ces derniers avaient notamment reçu des bombes à eau de la part du jeune, avant de se voir

copieusement insultés). L'un des éducateurs de l'unité nous expliquait alors, tandis qu'il prenait une pause à l'entrée de l'EPM : « *Je suis allé le voir en cellule et je lui ai dit "écoute, je vais écrire un rapport sur toi, où je vais expliquer que tu es débile et immature, et que tu vas faire un petit tour par la stricte, parce que c'est ça le destin des débiles". Ha oui, on a atteint un niveau de débilite rarement atteint. Et franchement moi ceux que je plains c'est les surveillants, et surtout les jeunes surveillants, parce que là les jeunes sont dans le test en permanence. Et je regrette un tout petit peu parce qu'on les a couvert les jeunes... on les a peut-être un peu trop couverts oui* ». Il ajoutait, après réflexion : « *On a beaucoup gueulé contre l'unité stricte, mais en même temps ça vient poser des limites aux gamins. C'est peut-être à nous aussi... pas forcément d'y aller, mais au moins de lui donner du sens pour aussi rappeler à certains ici que c'est pas la fête quoi* ». De son côté, la directrice pénitentiaire se réjouissait, le lendemain :

Lors du « rapport » quotidien, qui réunit chaque matin les membres de la hiérarchie pénitentiaire, le chef de détention évoque le jet de sacs d'eau sur deux éducateurs. Il ajoute ensuite : « *Ils demandent à ce que l'on discute d'un placement sur la stricte* ». La directrice, en se tournant vers nous, expliquait alors : « *C'est très intéressant ça, de voir une administration qui tire un peu le chariot, et une autre qui prend les roues on va dire. Comme quoi la résistance frontale c'est pas forcément... enfin je veux dire y'a un an ils étaient totalement contre cette unité différenciée et on n'avait pas répondu à leur révolte, on va dire qu'on les avait un peu laissé sur le bord de la route, et là ce qui est intéressant c'est que c'est eux qui demandent...* »

(Journal de terrain, EPM Agora)

À distance de la gestion du quotidien, le plus souvent critiques des pratiques punitives des surveillants, les éducateurs en EPM s'appuient néanmoins ponctuellement sur celles-ci, quand il s'avère qu'une « bonne » gestion de l'ordre par les surveillants permettrait, *in fine*, un bon déroulement du travail éducatif. Cette ambivalence du positionnement des éducateurs en EPM se trouve exemplifiée dans le cadre de la mise en œuvre quotidienne de sanctions pénitentiaires controversées : les (bien-nommées ?) « mesures éducatives ».

3/ Vers une légitimation éducative de l'ordre pénitentiaire ?

Lorsque les pratiques les plus informelles de production de l'ordre sont jugées insuffisantes, d'autres manières de sanctionner sont promues par la direction des EPM, qui permettent aux différents professionnels, sans recourir au placement à l'unité stricte, de répondre au comportement d'un détenu en contournant les procédures disciplinaires proprement dites, réglementées par le droit pénitentiaire. Ces sanctions consistent le plus souvent en une privation de temps collectifs – repas en collectif, activités sportives ou socioculturelles – pour un temps

donné, en général la journée, afin de répondre à un débordement pour lequel les professionnels n'estiment pas nécessaire d'ouvrir une procédure disciplinaire – une insulte, un refus de réintégrer, une désobéissance quelconque. Cependant, pour des raisons qui tiennent notamment au respect minimal du code de procédure pénale, aucune privation d'école ne peut être ordonnée, sauf si elle est décidée par le personnel de l'Éducation nationale. De même, la privation de télévision ne peut être concernée par ces sanctions infradisciplinaires. Un jeu terminologique surplombe et caractérise l'usage de ces mesures. En effet, dans leur contenu, elles s'apparentent souvent à de classiques pratiques de « confinement » en cellule. Or, si ce terme de « confinement » est, de fait, souvent utilisé par les surveillants pour les désigner, il est pourtant banni du langage autorisé par la hiérarchie pénitentiaire, puisque, précisément, un « confinement » ne peut normalement être prononcé qu'à l'issue d'une procédure disciplinaire, en tant que sanction disciplinaire.

Après avoir présenté les controverses suscitées, entre éducateurs et surveillants, par la supposée dimension « éducative » de ces mesures (3.1.), nous montrerons que lorsque ces controverses menacent le monopole pénitentiaire dans la production de l'ordre carcéral, elles se voient immédiatement court-circuitées par le rappel rhétorique du caractère pénitentiaire de l'établissement, et du primat des logiques sécuritaires (3.2.). Nous exposerons alors comment, dans une forme de « malentendu bien entendu » (Le Cecla, 2002), les éducateurs de l'EPM peuvent néanmoins trouver leur compte dans cette situation d'asymétrie, qui leur permet de se concentrer sur leurs tâches dites de « milieu ouvert ». Sont alors promues ponctuellement, par les éducateurs, des formes de légitimation éducative de l'ordre pénitentiaire, qui justifie une stricte division du travail entre éducateurs et surveillants (3.3.).

3.1. L'ordre des mesures éducatives

Outre ce problème légal de qualification, souligné *supra*, se pose pour les professionnels la question de la dimension proprement « éducative » de ces mesures. Dans le discours de leurs promoteurs, elle est associée à l'idée que ces mesures permettraient un « recadrage » immédiat des jeunes, sans passer par une procédure disciplinaire – parfois longue à leurs yeux – qui aurait la faiblesse de déconnecter dans le temps l'incivilité commise de la réponse apportée par le professionnel. Pour soutenir ce type d'arguments, la hiérarchie pénitentiaire a régulièrement recours, à nouveau, à la métaphore familiale, la topique du bon sens éducatif et la figure du bon père de famille étant alors mobilisées pour justifier une régulation des troubles plus souple.

Alternative au compte-rendu d'incident (« CRI »)³²¹, le statut et la finalité de la « mesure éducative » font dès lors l'objet de vives controverses entre éducateurs et surveillants. Ainsi, à l'occasion de la « réunion binôme » d'une unité, les trois éducateurs présents tentaient de défendre, auprès des surveillants, la pertinence de sanctions alternatives au confinement en cellule, en s'appuyant sur l'exemple d'un jeune qui venait de se voir sanctionné, par la surveillante de l'unité, d'une « mesure éducative », pour avoir refusé de réintégrer sa cellule :

« *Virginie, éducatrice.* C'est comme là avec Sammy [le jeune sanctionné], on aurait pu nous demander notre avis non ? Y'a sanction et sanction hein. On peut leur demander un travail écrit sur leurs actes par exemple, ça serait beaucoup plus intéressant.

Julie, surveillante. Ils le feraient pas de toute façon.

Virginie. Avec nous si ! On est là pour ça. Leur faire écrire un truc de 10 pages, par exemple un truc sur la violence et tout ça, ça pourrait être intéressant, en tout cas ça serait toujours mieux que de les laisser regarder la télé toute la journée ».

(Journal de terrain, EPM Agora)

Les éducateurs de l'unité en question déniaient collectivement à de tels dispositifs de régulation du trouble leur caractère « éducatif ». Une éducatrice s'emportait ainsi contre les prétentions des surveillants à faire œuvre d'éducation par la pratique du confinement : « *Le problème c'est que voilà, toute sanction n'est pas automatiquement éducative. Et pour moi le confinement ça l'est pas. C'est pas éducatif. Les surveillants ils appellent ça "mesure éducative", nan mais laisse moi rire, c'est pas éducatif, ça n'a rien d'éducatif* ». Peine perdue, le contenu des « mesures éducatives » ne s'est jamais transformé – du moins sur la durée de notre enquête. Leur dénomination, elle, a cependant évolué, glissant progressivement vers la notion de « mesures de bon ordre », dite également « MBO ». Ce glissement sémantique, souligne plus clairement la nature proprement sécuritaire de ce type de sanctions. Plus fondamentalement, il nous renseigne sur le jeu de dupes qui structure les controverses entre éducateurs et surveillants à l'EPM, quand celles-ci touchent, non plus au cœur de métier des éducateurs, mais à celui des surveillants : la sécurité.

3.2. « Ici, c'est une prison »

Lorsque la portée des débats s'élargit et qu'ils risquent alors de toucher au monopole d'encadrement des surveillants, ces derniers disposent d'un argument de dernière instance,

³²¹ L'usage du CRI, préalable à une procédure disciplinaire est ambivalent : menace potentielle pour les détenus, il risque également, s'il est utilisé trop souvent ou de manière « inadéquate », de discréditer le surveillant, aux yeux des jeunes comme aux yeux des collègues, témoignant de son incapacité à gérer seul les problèmes en détention, ainsi qu'à gagner, imposer et maintenir le « respect » des détenus.

régulièrement mobilisé et ô combien efficace pour couper court aux controverses professionnelles : le caractère *pénitentiaire* de l'établissement. En d'autres termes, la légitimation *éducative* des pratiques de régulation de l'ordre peut toujours potentiellement être suspendue, pour mettre en avant les nécessités sécuritaires de l'institution. Ce fut par exemple le cas à la suite d'un incident lors d'une séance de sport, au cours duquel un jeune, après avoir escaladé le mur du gymnase de l'EPM, s'était mis à haranguer et à insulter l'équipe de surveillants en place. Pour répondre à l'incident, les surveillants avaient décidé d'ouvrir une procédure disciplinaire, tout en décidant d'une « mesure éducative » pour le restant de la journée. Tandis que les éducateurs présents dénonçaient une « double peine » anti-éducative³²², et proposèrent des formes alternatives de médiation pour répondre à l'incident, les surveillants ne s'embarrassaient pas à s'engager dans une controverse longue et risquée, se contentant de mettre en avant l'impératif de sécurité inhérent à une situation qui risquait alors de « *chauffer* ». Quelques jours plus tard, un premier surveillant revenait sur ces formes caractéristiques de régulation des troubles, soulignant par son usage d'un qualificatif temporel – « *à un moment donné* » – ces moments de bascule au sein desquels les impératifs sécuritaires prennent le pas sur toute autre considération :

« Il peut y avoir des cas où on cumule CRI [compte-rendu d'incident] et mesure éducative, parce que le fait de laisser le détenu en cellule, c'est une mesure de sécurité donc j'appellerai même plus ça une mesure éducative, c'est une mesure qui nous permet de mettre un terme à un incident et d'éviter qu'il se renouvelle parce qu'on sait que le détenu, si on le ressort, il va renouveler des incidents parce qu'il est encore chaud bouillant (...) A un moment donné, on est obligé de se protéger, protéger les biens ça fait partie de notre mission » (Michel, premier surveillant, EPM Agora).

Si cette ressource est mobilisée ponctuellement, elle est cependant *mobilisable* à tout moment, dessinant l'asymétrie des rapports de force institutionnels qui s'immiscent dans les relations entre éducateurs et surveillants. L'administration pénitentiaire se place ainsi dans une posture partenariale *sous condition pénitentiaire*. Il s'agit, selon cette posture, d'assumer la part éducative de la mission de surveillance à l'EPM, dans des formes de partage et de partenariat avec le personnel éducatif, mais seulement après s'être assuré de la conformité du fonctionnement de l'établissement à celui d'une « *prison* ». La notion même de « *prison* », et ce qu'elle charrie de représentations en termes d'inertie institutionnelle, est ainsi utilisée pour couper court aux controverses quant à des manières alternatives d'organiser la détention. Son usage récurrent

³²² Comme l'ont suggéré Grégory Salle et Gilles Chantraine, l'*empilement* des punitions infradisciplinaires et disciplinaires en prison (2009, 115) constitue la stratégie complémentaire de celle d'*évitement* des procédures disciplinaires. Ensemble, ces deux stratégies offrent ainsi un panel punitif particulièrement diversifié, qui relativise par ailleurs, pour le sociologue, la distinction entre droit et non-droit, dans l'observation des usages sociaux du droit en détention.

traduit, en dernier ressort, la suprématie de l'administration pénitentiaire, dans sa capacité à reproduire son fonctionnement ordinaire.

Pour reprendre des termes fréquemment utilisés par les surveillants, l'administration pénitentiaire est de fait à l'EPM « *sur ses terres* », jouissant dès lors de la légitimité d'être le « *maître des lieux* ». « *Ici, on est les invités* » déplorent régulièrement les éducateurs, pendant que les surveillants n'hésitent pas à rappeler : « *On est ici chez nous* ». Cette posture partenariale sous condition pénitentiaire était ainsi défendue par la directrice pénitentiaire de l'EPM, qui tenait à rappeler la primauté du caractère *pénitentiaire* de « son » établissement :

« Quand on a travaillé sur la préparation de l'ouverture, on s'est toujours dit que ce qu'il ne fallait pas perdre de vue, c'était que c'est avant tout un établissement pénitentiaire, parce que pour beaucoup de professionnels, pour beaucoup d'institutionnels extérieurs, y compris les magistrats, il ne faut pas qu'il y ait d'ambiguïté sur le fait qu'on ne place pas en EPM mais qu'on incarcère en EPM. Parce que ça, je l'ai entendu X fois de la part des magistrats, et on a tôt fait, en fait, dans le sigle EPM, de dire "Établissement Pour Mineurs"³²³. C'est "Établissement *Pénitentiaire* pour Mineurs". Voilà. C'est toute l'importance. Avant tout, c'est bien une prison. On est en prison » (Séverine, directrice pénitentiaire, EPM Agora).

Plus encore que les « mesures éducatives », la pratique du transfert disciplinaire (vers une autre prison), apparaît comme l'illustration paroxystique de l'asymétrie des rapports de pouvoirs entre l'administration pénitentiaire et la PJJ. La maîtrise totale, par l'administration pénitentiaire, des décisions en matière de transfert disciplinaire³²³ est en effet le symbole, pour chaque administration, que l'EPM est bien, malgré son ambition affichée de pluridisciplinarité et de collégialité, le territoire de l'administration pénitentiaire. Il est dès lors fréquent que les éducateurs se plaignent de l'unilatéralisme pénitentiaire sur cette question :

« Sur les transferts on nous consulte pas, mais alors pas du tout. Ce qu'en pensent les éducateurs, ça on s'en fout. On nous le dit jamais hein, mais voilà, c'est comme ça, on nous demande rien, tu arrives un matin, untel est transféré, c'est comme ça, tu la boucles. » (Samia, éducatrice titulaire, EPM Agora, à la PJJ depuis 2006).

Les éducateurs se font alors régulièrement les critiques des raisons qui président à de nombreuses décisions de transfert disciplinaire. Il arrive qu'ils pointent le caractère « provoqué », par les surveillants, de certains transferts disciplinaires. Sont ainsi mis en cause, par les professionnels de la PJJ, les motifs douteux de certains transferts, qui visent, sans tenir compte de la problématique singulière du jeune, à résoudre des problèmes inhérents à la détention. Les surveillants justifient au contraire cette prérogative en légitimant, à la manière de ce premier

³²³ Pour qu'un transfert soit effectué, le directeur pénitentiaire de l'établissement fait une demande à sa direction interrégionale ; demande qui est systématiquement acceptée.

surveillant, ce « *pouvoir qu'a la direction pénitentiaire vu que c'est un endroit pénitentiaire. On est dans une prison* ».

3.3. De la responsabilisation pénale comme légitimation d'une présence éducative en détention

Pour les éducateurs, l'impossibilité de voir aboutir toute revendication concernant l'organisation de la détention donne lieu à des formes de découragement, voire d'apathie. Telle qu'analysée par Guy Bajoit (1988), cette forme « apathique » de réaction au mécontentement³²⁴ se traduit par une « détérioration de la coopération » et une perte d'adhésion aux finalités de l'activité, l'individu « [profitant] de son statut » pour en faire le moins possible (*Ibid.*, 332). À distance relative du travail en « binôme », les éducateurs se font dès lors, au jour le jour, les critiques passifs et désabusés des modalités de production de l'ordre propres à l'administration pénitentiaire.

Dans le même temps, comme nous l'avons montré *supra*, cette division du travail est perçue par de nombreux éducateurs comme ce qui leur permet de se concentrer sur ce qu'ils estiment être le « vrai » travail éducatif : le suivi de la trajectoire individuelle des mineurs détenus. Ainsi les éducateurs peuvent-ils se désinvestir des relations de coopération avec leurs « collègues » surveillants, sans pour autant renoncer aux finalités de leur travail. L'ambivalence de cette logique de désinvestissement, tantôt logique réactive face à la primauté des logiques sécuritaires, tantôt logique proactive de défense de son identité professionnelle, souligne l'ambivalence plus générale du positionnement des éducateurs à l'EPM. Si ces attitudes se voient en effet légitimées par le constat d'une suprématie pénitentiaire dans la définition des modalités de production de l'ordre carcéral, elles ont pour effet, par ricochet, de légitimer cette suprématie, aboutissant à une forme de « malentendu bien entendu » (La Cecla, 2002) au sein duquel les éducateurs, y compris les plus mécontents, se satisfont de cette situation d'asymétrie pour y trouver des ressources de valorisation de leur professionnalité.

Ainsi, en certaines situations, les éducateurs s'engagent dans une logique de réinvestissement éducatif des pratiques pénitentiaires de production de l'ordre. Ils interviennent dès lors en aval des sanctions prononcées par les surveillants, et mobilisent une conception responsabilisante de l'action éducative pour légitimer le bien-fondé de l'ordre pénitentiaire. C'est régulièrement le cas à

³²⁴ Guy Bajoit souhaitait compléter le modèle initialement proposé par l'économiste Albert Hirschman (1972). L'attitude de « loyauté » (*loyalty*) mise en avant par Hirschman, alternative aux attitudes de « protestation » (*voice*) et de défection (*exit*), empêchait selon Bajoit de comprendre les fréquentes situations de « résignation » et de « participation passive » adoptée face au mécontentement.

la suite de l'un de ces incidents quotidiens et banals qui émaillent le quotidien de l'EPM. Exemple : accusé par l'un des premiers surveillants de l'EPM d'avoir déchiré ses draps, un jeune détenu estimait être victime d'une injustice, refusant dès lors fermement de retourner en cellule ; tandis que l'éducatrice de l'unité cherchait à parler avec lui, lui proposant de le voir en entretien, les insultes répétées du jeune à destination des surveillants occasionnaient l'appel de « renforts » ; l'éducatrice se mettait alors en retrait, comme si son tour était passé, pour ne revenir qu'après coup, une fois l'incident « maîtrisé » par les surveillants pénitentiaires :

Tandis que deux nouveaux surveillants entrent dans l'unité, Jilal s'énerve d'autant plus : « *Vous faites quoi vous ? Vous me prenez pour un voyou c'est ça ? Vas y casse-toi là* ». L'un des surveillants le prend alors par le bras pour le réintégrer en cellule. Le jeune se débat, chacun des surveillants prend une jambe ou un bras, le jeune crie, résiste. Ils le mettent à terre, sonnent l'alarme et le stabilisent. Arrivent une dizaine de surveillants : « *il se passe quoi là ?* ». Dès la réintégration, le lieutenant dit : « *Ok, confinement tout le week-end* ». L'éducatrice, quant à elle, estime que cet incident est un moyen pour le jeune de « *réfléchir sur ses actes* » : « *faut le laisser un peu réfléchir. Enfin j'ai parlé avec lui aux barreaux et je lui ai dit "bon là tu vois tu vas réfléchir sur tes actes, ta réaction est démesurée et tu vas assumer les conséquences". Tu vois moi je suis comme ça avec eux hein, faut les remettre dans la réalité quoi. Voilà quoi, c'est comme ça, faut pas laisser passer hein. Les éducateurs, on doit pas être là juste pour faire joli, non non, notre rôle c'est aussi de leur rappeler où ils sont, et pourquoi ils y sont, et quelles sont les règles !* »

(Journal de terrain, EPM Agora)

Au cours de ces scénarios interactionnels typiques, il ne s'agit plus seulement de légitimer le caractère afflictif de la peine comme condition *sine qua non* d'une prise de conscience par l'infracteur de la gravité des infractions qu'il a commises ; il ne s'agit plus seulement, non plus, de placer, en entretien, le jeune sous la contrainte de se dévoiler et d'exprimer ses sentiments aux professionnels. Puisqu'il est intangible et que la configuration des rapports de force entre professionnels empêche toute forme d'innovation, il s'agit également de légitimer le bien-fondé de l'ordre pénitentiaire et de son système de sanctions, permettant aux éducateurs, par ricochet, de justifier leur présence dans des lieux où ils peuvent, comme le soulignait l'un d'entre eux, « *après réflexion* », se satisfaire de conditions de travail « *à l'abri de la galère dans beaucoup trop de foyers* ». Un éducateur, qui se montrait pourtant désabusé face au peu d'ouverture de l'administration pénitentiaire quant à certaines décisions organisationnelles, en particulier pour ce qui touchait au fonctionnement des unités de vie, estimait néanmoins que son travail auprès des surveillants lui permettait d'être « *vraiment éducateur* ». Il soulignait alors, avec le sourire : « *en foyer t'es surveillant, papa, maman, flic, éducateur. Ici [à l'EPM], t'es juste éducateur* ».

Retour au quartier mineurs de Blagnet. La « responsabilisation » au cœur des pratiques éducatives

Au regard de la complexité du dispositif disciplinaire de l'EPM, le fonctionnement du quartier mineurs (QM) de Blagnet tranche par son apparente simplicité. C'est ce que nous expliquait, dès notre premier jour d'observation, le sous-directeur de la maison d'arrêt, en rappelant que le QM de Blagnet, au contraire de nombreux autres QM³²⁵, n'avait pas mis en place de différenciation des régimes de détention. Ainsi à Blagnet (du moins au moment de nos observations), seul existe un « parcours arrivants », durant lequel le jeune n'a pas droit de participer à l'heure et demi quotidienne d'activités en groupe. Cette période d'une semaine, jugée « *essentielle* » par les surveillants, est destinée à observer le comportement du jeune arrivant, à débusquer ses fréquentations au sein du QM (et les potentielles « *embrouilles* » qui pourraient en découler), et à cerner son « profil » : est-ce un « *suiveur* » ? Un « *leader* » ? Est-il « *en retrait* » ? « *Fragile* » ? « *À l'aise* » ? Durant cette période d'observation, les détenus sont enfermés dans une « cellule arrivants », de fait placée dans l'aile Nord du QM, à proximité immédiate du bureau des surveillants. Ce bureau revêt une grande importance pour comprendre les stratégies réelles – au-delà des considérations formelles du sous-directeur cité *infra* – d'organisation quotidienne de l'espace de détention.

Depuis plusieurs années en effet, se cristallise, au QM de Blagnet, une différenciation informelle des deux ailes de détention, les jeunes perçus comme les plus « *tranquilles* », ainsi que les jeunes « *à protéger* », étant prioritairement placés dans l'aile Nord du QM, quand les autres, catégorisés comme plus « *casse-couilles* » ou « *demandeurs* », sont placés dans la seconde aile, à l'Est – ainsi éloignés du bureau des surveillants. Reposant sur les jugements quotidiens des surveillants pénitentiaires, sans aucune forme de contrôle, cette différenciation informelle des ailes de détention est, le plus souvent, déplorée par les éducateurs. S'il leur arrive quelque fois, à propos de certaines situations, de la contester ouvertement, les éducateurs interviennent cependant peu dans une organisation à propos de laquelle ils revendiquent leur extériorité. Les surveillants sont, et restent maîtres à bord au sein du QM et de son organisation quotidienne (cf. *supra*). Quand ils estiment que les stratégies les plus informelles de production de l'ordre – du donnant-donnant quotidien au déménagement à l'aile Est – ne suffisent pas, ils recourent à la signature d'un compte-rendu d'incident (CRI), qui déclenche alors une procédure disciplinaire pouvant mener, après enquête, au passage du mineur devant la commission de discipline de la maison d'arrêt. Rappelant de façon récurrente les vertus « d'exemplarité », pour les mineurs détenus, d'un passage devant la commission de discipline, certains surveillants expliquent même signer plus facilement des CRI avec des détenus mineurs qu'avec des détenus majeurs, comme le soulignait

³²⁵ Parmi les deux QM étudiés dans le cadre de la recherche collective menée par Nathalie Gourmelon, Francis Bailleau et Philip Milburn (2012), un seul dispose d'un système de régimes différenciés. Le centre de jeunes détenus de la maison d'arrêt de Fleury-Mérogis, qui a été l'objet d'une enquête ethnographique par Léonore Le Caisne (2008b), dispose également d'un tel système.

une surveillante en entretien : « *C'est simple j'en faisais quasiment pas chez les majeurs, je gérais mon truc avec eux, et si vraiment j'avais un problème avec un, bah je le laissais en chien quoi. Ici en mineur j'en fais carrément plus... pour leur rappeler les règles quoi, ils en ont plus besoin, faut leur rappeler les limites* »³²⁶.

Sans réellement de prise pour « reprendre » les mineurs quand ils estiment cela nécessaire, les éducateurs du QM sont quotidiennement plongés dans des débats sur l'opportunité, pour eux, d'investir certains objets pénitentiaires, en particulier les CRI. Un débat s'est ainsi engagé au sein de l'équipe éducative après les insultes répétées, pendant plusieurs semaines, d'un jeune à l'égard de trois éducateurs, suivies de menaces à l'encontre de l'un d'entre eux. Ces trois éducateurs ont décidé de signer, chacun, un CRI. L'argument de protection personnelle (« *quand je suis en danger y'a plus de social qui compte* », s'exclamait Sabrina), était réinterprété comme une manière éducative de « *poser des limites* » et de « *rappeler le cadre* ». La directrice de la MEMA, appuyée par Kader, l'éducateur le plus ancien au QM, a alors vivement critiqué cette pratique, mettant en avant « *l'indépendance menacée* » de la PJJ, si ses membres commençaient, sans en avertir au préalable leur hiérarchie, à investir un outil propre à l'administration pénitentiaire. Ce problème formel se doublait cependant d'un problème de fond. Les prises de position de Kader révèlent ainsi une manière spécifique de concevoir l'action éducative, celle-ci devant à tout prix éviter, selon lui, les « *ruptures de lien* » :

« Moi je suis éducateur PJJ, j'ai une identité professionnelle, j'ai une façon de penser le monde et une façon de penser l'éducatif, voilà (...) Les surveillants ont leurs prérogatives par rapport à la sécurité, je respecte ça, mais à côté j'essaye d'exister par rapport à ma façon de voir le monde. Alors y'a eu des CRI qui ont été faits, par des éducateurs PJJ, sur le logiciel pénitentiaire, eh bien voilà, ça ne fait pas partie de ma culture professionnelle.

– *C'est ça le problème, cette identité professionnelle ?*

– Oui, en plus il va passer en commission de discipline, voilà tu as insulté ton éducateur parce que tu n'étais pas bien, tu l'as menacé, cet éducateur a fait un CRI, tu écopes de jours de privation d'activités ou de QD [quartier disciplinaire], et le lien il part. Alors que nous notre mission c'est de maintenir ce lien coûte que coûte avec le gamin. Faut qu'on tienne ce cap, parce qu'on n'a pas de mission sécuritaire, nous on est là pour mettre un peu de liberté dans l'incarcération. Si on s'enfonce là-dedans, moi je ne me reconnais pas » (Kader, éducateur titulaire, MEMA – QM de Blagnac, à la PJJ depuis 1999).

En important un éthos anti-détention au sein de l'espace d'incarcération, Kader est cependant vivement critiqué par ses collègues qui, visant un travail de responsabilisation des mineurs, estime nécessaire de procéder à une « *mise en sens* » de la réalité carcérale et de ses contraintes, à même

³²⁶ Derrière cette justification « éducative », se profilent cependant des motifs plus prosaïques. Ainsi, cette même surveillante nous expliquait qu'il était important de signer des CRI pour rendre visible les difficultés du travail quotidien des surveillants, dans une situation où la direction de la maison d'arrêt paraît relativement éloignée de la réalité du QM : « *si on n'en fait pas on donne l'impression que tout se passe bien chez les mineurs. Du coup si on n'en fait pas on peut pas demander des trucs (...) Par exemple des demandes de transferts disciplinaires (vers une autre prison). Chez les majeurs tu décides pas, ici tu peux demander, et pour certains on en peut plus, faut qu'ils dégagent* ».

d'impulser, pour les jeunes, une réflexion sur le parcours qui les a mené en détention. Cette conception du travail éducatif est notamment soutenue par Anne, qui travaille depuis deux ans à la MEMA. Ayant vécu plusieurs agressions au sein de son ancien foyer, elle est très critique des éducateurs qui « *excusent* » le comportement des jeunes, en particulier de ceux de ce qu'elle désigne comme « l'ancienne équipe » de la MEMA, dont son collègue Kader :

« L'idée c'était un peu "oh, ces pauvres petits, faut les faire sortir de prison", alors ok ils ont une histoire compliquée, qui fait qu'ils sont là, et ça on y travaille, c'est sûr, n'empêche que à un moment donné il faut aussi travailler sur les actes, sur le pourquoi du comment ils sont là. Voilà il faut que la prison elle serve à quelque chose, il faut qu'ils sachent qu'ils comprennent où ils sont. Sinon ça sert à rien de les incarcérer, tu les fous en foyer et tu les laisses vivre » (Anne, éducatrice titulaire, MEMA – QM de Blagnac, à la PJJ depuis 2000).

Cet écart entre les deux éducateurs fut exemplifié à l'occasion d'une controverse autour de la situation de Jonathan, 17 ans, condamné à six mois de prison pour une affaire de vol avec violence, incarcéré depuis deux mois et pour lequel, après de multiples incidents en détention, une majorité des professionnels du QM estimaient qu'il n'y avait plus rien à faire, sauf à attendre la fin de sa peine ou à envisager un transfert disciplinaire. Tandis que Kader, « référent » de ce jeune, était en congé pendant 15 jours, Anne fut en effet chargée d'assurer temporairement le suivi de Jonathan. Durant ce laps de temps, Anne se réjouissait de ce que le juge ait refusé à ce dernier la permission de sortir qu'avait auparavant sollicité Kader³²⁷. À l'occasion d'une réunion d'équipe, elle estimait ainsi, en l'absence de son collègue, que Jonathan n'avait jamais pris conscience de la « *gravité* » de son parcours : « *pour moi il a rien de chez rien compris, c'est une catastrophe* ». Dans un rapport envoyé, une semaine plus tard, à la juge de Jonathan, Kader était beaucoup moins catégorique. S'il évoquait le rapport ambivalent que le jeune entretenait aux faits pour lesquels il était condamné, il insistait néanmoins sur le « *facteur détention* » et sur la nécessité de préparer un aménagement de peine, qui pouvait selon lui s'avérer être un « *tremplin avant sa majorité* » :

« Une collègue éducatrice a repris le suivi éducatif en détention pour cause de vacances. L. a très mal vécu ce refus de permission de sortir. Lors des entretiens en détention, le jeune s'est mis à insulter de façon virulente la collègue en question. Ceci a donné lieu à un CRI ayant conduit L. à passer en commission de discipline. Le jeune a écopé d'une privation d'activités et de l'usage de la télévision pendant 3 jours.

Les entretiens avec l'éducatrice ont permis de mettre en exergue le rapport du jeune aux victimes et aux faits reprochés. Le jeune peine énormément à se remettre en cause. Le travail sur les faits demeure très sensible et peut mettre L. dans des états d'énervements accompagnés d'insultes.

³²⁷ Une permission de sortir est une autorisation d'absence temporaire de la prison donnée à un condamné. Pour Kader, en entretien, cette permission était une occasion de faire « *souffler* » un jeune « *totalelement perturbé par le contexte de la détention* ».

L. est décrit par les surveillants comme étant un garçon poli et correct cherchant le dialogue. Néanmoins, il peut se montrer impulsif et très virulent, car il ne gère pas sa frustration en cas de refus. L. entretient de bonnes relations avec les autres mineurs détenus. Il est inscrit aux cours scolaires et participe aux activités sportives et culturelles proposées.

L'attitude du jeune est vraisemblablement exacerbée par le facteur détention. Son adaptation au système carcéral va de pair avec un certain regain d'inquiétude. L'inscription du jeune dans un projet d'insertion dont il était demandeur avant sa mise en détention peut être un élément stabilisateur en détention. La préparation d'un aménagement de peine dont il est demandeur peut être un tremplin à la veille de sa majorité. »

(Rapport éducatif signé Kader, Kader, éducateur titulaire, MEMA – QM de Blagnet, à la PJJ depuis 1999)

Cette idée, défendue par Kader, de la déformation du comportement du jeune par la réalité carcérale est très prégnante dans les critiques plus générales qui visent l'intervention éducative dans les lieux de détention³²⁸. Si les controverses entre éducateurs sont rarement si tranchées qu'elles le paraissent ici, cette opposition est néanmoins révélatrice des controverses internes à un groupe professionnel dont certains des membres tendent, progressivement, à faire de la prison un lieu à part entière de l'action éducative. Ainsi, la majorité des éducateurs de la MEMA défendait la pertinence éducative d'un travail individualisé sur le parcours des mineurs incarcérés qui, dans un objectif de responsabilisation, fasse des contraintes pénitentiaires et des modalités d'encadrement qui leur sont associées, non un obstacle mais un levier du processus d'éducation.

La directrice de la MEMA soulignait plus prosaïquement, en entretien, que les contraintes carcérales, permettant aux éducateurs d'avoir les mineurs « *sous la main* », étaient une occasion inédite de pouvoir travailler sur leur parcours et leur « *rapport aux actes* » ; s'il était régulièrement mis en question par les éducateurs, l'ordre pénitentiaire était dans le même temps considéré, par une majorité d'entre eux, comme ce qui leur permettait de se concentrer sur « *l'essentiel* » :

« Ici y'a vraiment du travail éducatif à faire, on est tout le temps en train de bosser avec les juges, le milieu ouvert, on écrit nos rapports et on bosse vraiment sur le parcours, sur les difficultés, c'est vraiment bien. Par rapport à un mineur qui serait placé dans un foyer, où on aura plus de mal à travailler sur les faits, sur la place qu'occupe la victime... sur ce positionnement-là ici t'es vraiment au cœur de l'action [...] Et en foyer beaucoup moins parce que tu dois gérer le quotidien, le lever, le coucher, le repas, le suivi scolaire, faire le point avec les CPE, les maîtres de stage, et t'as le collectif à gérer, souvent y'a des embrouilles et tu passes plus de temps à faire le flic dans le foyer que de l'éducatif vraiment. Parce que l'éducatif c'est un accompagnement, c'est faire comprendre aux

³²⁸ Dans un manifeste intitulé « La clinique en danger à la PJJ », édité par le SNPES, il est ainsi souligné que « la prise en compte de la vie psychique du jeune incarcéré » et « le travail clinique visant les problématiques des jeunes et de leur famille », seraient « forcément faussées » par les distorsions de l'économie psychique que crée l'incarcération. En effet, « pour lutter contre les mouvements anxigènes qu'ils ont parfois déjà connus dans leur histoire, et qui sont dupliqués par la détention : ruptures de lien, rapports de force, négation de la valeur du langage », les adolescents mettent en œuvre des défenses spécifiques. « Le risque est grand alors de fragiliser ces réaménagements psychiques, indispensables pour résister aux attaques liées à l'enfermement, si on les aborde dans ces conditions et à ce moment-là ».

jeunes que la réalité c'est pas forcément ce qu'ils vivent au quotidien, ou ce qu'ils imaginent et qu'on peut se comporter dans la société autrement, c'est-à-dire voilà ne pas aller à l'encontre de la loi, ne pas être violent, ne pas insulter, avoir un langage correct » (Romain, éducateur titulaire, MEMA – QM de Blagnet, à la PJJ depuis 2009).

En valorisant la pertinence d'un travail dit de « milieu ouvert », les éducateurs de la MEMA pouvaient légitimer une stricte division du travail avec le personnel pénitentiaire, abandonnant à ce dernier les tâches de production de l'ordre, et ainsi éviter les désagréments d'une posture de « flic ».

Conclusion du chapitre 6

Les éducateurs de la PJJ se trouvent, en prisons pour mineurs, au bord de leur professionnalité, qui s'est historiquement construite dans une volonté de rupture avec l'administration pénitentiaire. Dans un espace qu'une majeure partie de leur corps professionnel estime « anti-éducatif », les éducateurs cherchent quotidiennement à se placer dans une posture d'extériorité relative vis-à-vis de la gestion du quotidien. Si cette posture leur permet de revendiquer une intervention « par-delà les murs », et d'estimer ainsi « faire du milieu ouvert en milieu carcéral », elle ne saurait pourtant aller de soi. Les surveillants pénitentiaires peuvent en effet s'appuyer sur les spécificités de leur intervention *intra-muros* pour revendiquer le caractère « éducatif » de leurs tâches quotidiennes – et en particulier de leurs tâches de production de l'ordre en détention. En s'appuyant sur une forme de comportementalisme familial, alimentée par la figure du « bon père de famille », les surveillants initient alors un conflit de juridiction autour de l'acte d'éduquer, fragilisant de fait le monopole que les éducateurs ont historiquement construit avec le traitement éducatif des mineurs délinquants.

Quand les éducateurs, en retour, cherchent à investir ce conflit de juridiction, en contestant la légitimité – et notamment la légitimité éducative – des pratiques pénitentiaires de production de l'ordre, ils se voient cependant confrontés au rappel, par les surveillants, du primat des logiques sécuritaires sur toute autre logique en détention. Face à ce constat, les éducateurs adoptent une posture ambivalente, pris en étau entre une logique de dénonciation passive – voire apathique – de la domination pénitentiaire sur l'établissement, et une logique de réinvestissement éducatif du système pénitentiaire de sanction. La mobilisation d'une conception de l'éducation comme travail de « responsabilisation pénale », voire de « responsabilisation pénitentiaire », agit dès lors comme une essentielle ressource, le plus souvent mobilisée *a posteriori*, qui permet aux éducateurs de défendre leur monopole juridictionnel sur l'acte d'éduquer, tout en légitimant leur intervention

dans des espaces qu'une part croissante d'entre eux, à contre-courant de l'histoire de leur groupe professionnel, estime désormais compatible avec la défense de leur professionnalité.

Les pratiques éducatives en prison sont intéressantes à observer et à analyser en cela qu'elles condensent certaines des tensions qui ont historiquement traversé l'histoire du traitement éducatif des mineurs délinquants : entre la volonté d'un travail individualisé au plus proche de l'environnement des mineurs et les vertus supposées de leur « bon encadrement » ; entre les tentatives de mise à distance des contraintes pénales – ici même pénitentiaires – et leur omniprésence au jour le jour ; entre la distance revendiquée qui séparerait le travail éducatif de la surveillance pénitentiaire et l'imbrication fonctionnelle de ces deux logiques ; se distingue, dans la complexité des pratiques quotidiennes et des débats qui les entourent, l'avènement controversé d'un « nouveau » modèle d'éducation qui, tout en faisant du « milieu ouvert » le cœur du processus éducatif, légitime à nouveaux frais, comme « une histoire qui se répète » (Bourquin, 2005), l'ambition, forgée dès le début du 19^e siècle, d'une responsabilisation des mineurs par leur enfermement correctionnel.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Membres de la fonction publique d'État, les éducateurs de la PJJ constituent, selon la notion d'Henry Mintzberg, une « bureaucratie professionnelle » (1982), disposant d'une relative autonomie d'action, mais dont les finalités de l'activité et le mandat qu'elle se donne sont principalement liés au projet politique de son institution d'appartenance (Demailly, 2008b). Cette congruence entre le mandat du groupe professionnel et le projet politique auquel participe la PJJ font des éducateurs les membres d'une « profession néo-corporatiste » (Siegrist, 1990), participant d'une forme de régulation caractéristique des États sociaux, fondée sur une hybridation « des principes de contrôle étatique et d'autorégulation professionnelle » (*Ibid.*, 197). Devenue en 1945 une division autonome du ministère de la Justice, au croisement d'une évolution des représentations juridiques du mineur (Chapitre 1) et d'une transformation des conceptions savantes – principalement médicales – des différentes formes de déviance de l'enfant (Chapitre 2), la PJJ a construit sa légitimité dans le rapport étroit qu'elle a toujours entretenu avec les savoirs sur la délinquance juvénile et son traitement. L'attachement de l'Éducation surveillée pour le rayonnement scientifique de son centre de recherche, qui fut notamment, dans les années 1960, le fer de lance de la recherche criminologique française (Robert 1995; Marcel et Mucchielli 2002), atteste de ce rôle qu'ont historiquement joué les savoirs dans la légitimation du projet politique de l'institution : participer à la construction et à l'épanouissement d'un modèle de justice au sein duquel, suivant le modèle de la science pratique, la connaissance des justiciables est une condition même de leur éducation³²⁹.

Rouage central de ce projet politique, la construction d'une profession d'éducateur, interne à l'institution, s'inscrivait directement dans cette volonté de savoir(s). En attestent les efforts déployés par la direction de l'Éducation surveillée – et notamment de son psychologue-conseil dès 1946, Guy Sinoir – pour défendre le principe d'une profession d'éducateur qualifiée, sensible aux préceptes fondamentaux des sciences de l'observation de l'homme (Sinoir 1946; 1949).

³²⁹ Ce rôle attribué aux savoirs et à la connaissance dans la régulation des conduites rapproche l'idée de « projet politique », que nous utilisons ici, de celle de « programme de gouvernement », utilisée par les auteurs qui se réclament, dans une veine post-foucauldienne, du champ des *governmental studies* (voir notamment Rose et Miller, 1992, 181-183).

L'observation des pratiques éducatives dans un centre de milieu ouvert (Chapitre 4) révèle l'importance que revêt, pour les éducateurs et la légitimité de leur posture professionnelle, le maniement de différents savoirs, notamment psychologiques, qui visent la construction, à destination des magistrats, de ce que les professionnels de la PJJ nomment eux-mêmes la « problématique » des mineurs dont ils ont quotidiennement la charge : ces éléments de leur environnement et de leur personnalité qui, « derrière le délit », se cachent « dans le délinquant », pour reprendre des termes utilisés en son temps par Guy Sinoir (1946, 36).

Cette importance structurelle des savoirs, et notamment des savoirs psychologiques, pour la PJJ et sa profession d'éducateur, pose au sociologue la question de la psychologisation du traitement éducatif des mineurs délinquants. Souvent analysée comme une nouvelle forme de domination qui viendrait « naturaliser », tout en les individualisant, des phénomènes comme le chômage, la fatigue au travail voire l'échec scolaire³³⁰, la psychologisation doit ici être appréhendée dans la diversité de ses manifestations. Plus précisément, ce processus de psychologisation peut être approché à au moins deux niveaux, qui ont structuré l'architecture de notre raisonnement : un niveau institutionnel, relatif à la manière dont la PJJ valorise certaines définitions savantes de la délinquance juvénile et de l'action éducative, qui viennent par ricochet légitimer la forme organisationnelle que prennent les dispositifs de prise en charge ; un niveau interactionnel, relatif à la manière dont les savoirs, au sein de ces dispositifs, sont effectivement mobilisés – ou non, et comment – par les éducateurs³³¹. En reprenant, à chacun de ces niveaux, certains des résultats établis tout au long de notre thèse, nous pouvons désormais ouvrir notre réflexion aux deux enjeux sociopolitiques suivants, que sous-tendent les reconfigurations du traitement éducatif des mineurs délinquants : d'une part, l'avènement d'un modèle éducatif néo-durkheimien, alimenté par un retour à l'utopie républicaine ; d'autre part, la cristallisation, pour une part croissante des éducateurs de la PJJ, d'une attitude de repli statutaire, inscrite dans un processus plus général de reconfiguration du collectif professionnel.

Responsabilisation, néo-durkheimisme et retour de l'utopie républicaine.

Au niveau institutionnel, les usages des savoirs psychologiques ne sauraient être réduits à un processus univoque et unilinéaire, mais ils doivent être appréhendés dans les liens établis, par la direction de la PJJ, entre ces savoirs et la valorisation d'un modèle politique de justice. Ainsi dès le début des années 1960, l'importance prise par la psychologie, en particulier sous la forme d'une

³³⁰ Pour un panorama des réflexions sociologiques sur la « psychologisation », et un retour critique sur la notion et les usages sociaux de la psychologie, voir (Demailly, 2006).

³³¹ Ces deux niveaux ne doivent cependant pas être appréhendés l'un indépendamment de l'autre, mais dans les continuités et les formes d'aller-retour qui les lient fondamentalement.

psychologie clinique d'inspiration psychanalytique (Chapitre 2), était liée à la valorisation, par l'Éducation surveillée, d'une justice protectionnelle, fondée sur une mise à distance du droit pénal et la continuité revendiquée entre le traitement des mineurs délinquants et celui des mineurs en danger (Chapitre 3).

D'autres savoirs ont, au contraire, été valorisés dans le courant des années 1990. Dans le contexte d'une transformation générale de la justice pénale des mineurs et de son « paradigme » (Milburn, 2009), marquée par une relégitimation des droits des mineurs et de leur responsabilité propre (Chapitre 1), divers savoirs psychologiques et psychiatriques ont mis en avant le rôle de la contrainte et de la sanction – y compris de leurs variantes pénales – dans le traitement éducatif des mineurs délinquants (Chapitre 3), ainsi conceptuellement différencié du traitement éducatif des autres catégories de mineurs, en particulier les mineurs en danger. Fondée sur le thème de la « responsabilisation », cette forme de psychologisation paraît s'inscrire, à première vue, dans une nouvelle forme de gestion du social, à l'échelle des sociétés occidentales, marquée par la promotion de (et l'injonction à) l'autonomie individuelle et « l'autoprise en charge de soi par la seule référence à soi » (Otero, 2000, 217; voir aussi Rose, 1999; Castel et Enriquez, 2008). De récentes études empiriques menées sur les modalités concrètes de l'exécution des peines, en milieu fermé (Chantraine, 2006) comme en milieu ouvert (Larminat, 2012), montrent ainsi comment l'extension et la diffusion du thème de la « responsabilisation » participent d'une reconfiguration et d'une complexification des modalités disciplinaires traditionnelles³³².

Au travers de cette nouvelle forme de gestion du social pourrait dès lors se profiler un « déclin » de l'idée – durkheimienne – de « société ». Telle que développée et discutée par François Dubet et Danilo Martuccelli (1998, 21-42), cette hypothèse ne consiste pas à annoncer un déclin du « social » (*Ibid.*, 11), mais à prendre acte de la fragilisation, en France, d'une représentation de « la société » comme un ensemble organisé et fonctionnel, une « totalité supérieure » (*Ibid.*, 27) qui surplomberait les expériences individuelles³³³. Dans le champ du travail social, c'est la conception du travail sur autrui comme « programme institutionnel », fondé sur la volonté d'une transmission de valeurs non discutées, car indiscutables voire sacrées, qui se verrait ainsi ébranlée : « nous sommes entrés dans les années de la liberté et de l'obligation d'être libre

³³² Décivant l'avènement d'une « prison post-disciplinaire », Gilles Chantraine souligne en particulier que « le médium de la discipline n'est plus tant, comme M. Foucault l'avait décrit, une anatomie politique du corps mais de plus en plus (l'injonction à) l'autonomie, conçue comme le pivot à partir duquel le détenu est censé partager les objectifs des programmes et des experts » (Chantraine, 2006, 283).

³³³ Cette idée de « société », soulignent François Dubet et Danilo Martuccelli, fut certes relayée par la sociologie – et notamment la sociologie française – jusque la fin des années 1950, mais elle apparaissait comme une représentation qui débordait « le seul monde des spécialistes en sciences sociales » (Dubet et Martuccelli, 1998, 21) : « L'idée de société est un ensemble d'images, de métaphores et de récits dans lesquels des acteurs se sont reconnus plus ou moins totalement. Ils s'y sont reconnus à travers les intellectuels, les sociologues, les romanciers, les militants... Pour ce qui est des gens « ordinaires » et de l'opinion publique, on ne sait guère de quoi il retourne, mais les acteurs qui ont laissé le plus de traces – les mouvements sociaux, les hommes politiques, les institutions comme l'école – ont largement participé à cette représentation » (*Ibid.*, 21).

qui accompagnent le déclin du programme institutionnel » (Dubet, 2002, 15). S'agissant du traitement pénal des mineurs, la montée en charge du thème de la « responsabilisation » s'accompagne cependant d'un « retour de l'autorité » (Dubet, 2002, 384), alimenté, dans une forme de néo-durkheimisme, par un retour à l'utopie républicaine d'une « société » indissociablement contraignante et désirable, holiste et individualiste, à même de faire peser sur les mineurs les plus déstructurés ses exigences en matière de socialisation. Telle « utopie » apparaît nettement dans les réflexions normatives développées par le directeur actuel de l'école nationale de la PJJ, Dominique Youf. En s'appuyant sur une vision de l'éducation fondée sur une articulation entre contraintes sociales et subjectivité propre de l'enfant (voir notamment Youf, 2000), il développe implicitement un moralisme proche de la conception durkheimienne de la morale, qui derrière ses prétentions sociologisantes, engage une forme d'individualisme et de psychologie³³⁴.

Dans le cas qui nous occupe, l'idée de « responsabilisation » renvoie ainsi aux tensions qui traversent la conception de l'enfance dans la pensée moderne issue des Lumières, qu'il s'agisse des positions sur le développement de l'esprit adoptées par Condillac dans son *Traité des sensations* (1997 [1754]), des réflexions développées par Rousseau dans *Émile ou De l'éducation* (1999 [1762]), ou encore des principes d'éducation de Victor, « l'enfant sauvage » de l'Aveyron, proposés par Jean Itard moins un demi-siècle plus tard (2009 [1801]) : quelle place faire à l'enfant, dans la conception universaliste d'un homme « rationnel » et « responsable » ? Ayant vocation à intégrer le monde adulte, l'enfant – fut-il « sauvage » – ne saurait, comme l'animal ou le fou, être rejeté hors de l'humanité rationnelle. Au cœur de cette contradiction insurmontable, la contrainte et la mise sous tutelle, considérés comme des instruments de discipline, peuvent dès lors être pensées comme la garantie d'une liberté future, fruit d'un processus de « responsabilisation » (Pirait, 2000). Cet accès à la liberté par la contrainte et la discipline se trouve précisément au cœur des réflexions proposées par Émile Durkheim, en 1902 et 1903, dans ses cours sur *L'éducation morale*. Puisque « la règle, parce qu'elle nous apprend à nous modérer, à nous maîtriser, est un instrument d'affranchissement et de liberté » (Durkheim, 1934, 40), les institutions publiques – en particulier

³³⁴ Comme le souligne Mélanie Plouviez dans ses réflexions philosophiques sur l'œuvre d'Émile Durkheim, la pensée durkheimienne de la morale, depuis ses réflexions sur *L'éducation morale* (1902-1903), mais plus encore dans un texte sur « La détermination du fait moral » (1906), vise à rendre compte de la dualité normative du fait social – à la fois contraignant et attachant – par « la position d'intériorité et d'extériorité de la société à l'égard des consciences individuelles » (Plouviez, 2010, 27). En construisant un « individualisme sociologique » fondé sur une articulation de l'individuel et du social (Karsenti, 2006, 29-33), Durkheim s'oppose au projet des « sciences morales » qui érigent l'individu « en source et fin de la morale » (Plouviez, 2010, 519). « Tout au contraire, la science sociale des faits moraux parvient à expliquer que le fait moral s'impose à l'individu tout en lui étant intérieur affectivement. C'est que la société, cause matérielle, finale et efficiente de la morale, lui communique sa propre consistance duale. [La société] est simultanément hors de nous et en nous, extérieure et intérieure, parce qu'elle nous est simultanément transcendante et immanente. La dualité caractéristique du fait moral s'explique par son origine sociale : elle est la marque de la position duale que la société détient par rapport aux consciences individuelles » (*Ibid.*, 519). En cela, comme le souligne Mélanie Plouviez en s'appuyant sur les travaux de Bruno Karsenti, « derrière l'opposition proclamatoire à la psychologie, la sociologie durkheimienne est elle-même une psychologie » (*Ibid.*, 34).

l'école – doivent cultiver un « esprit de discipline » indispensable à l'intériorisation, par les enfants, des éléments de moralité nécessaires à leur éducation et, *in fine*, à la « santé morale » d'une « grande nation » (*Ibid.*, 15) : « à la racine de la vie morale, il y a, outre le goût de la régularité, le sens de l'autorité morale. D'ailleurs, entre ces deux aspects, il y a une étroite affinité, et ils trouvent leur unité dans une notion plus complexe qui les embrasse. C'est la notion de discipline, [qui] a pour objet de régulariser la conduite » (*Ibid.*, 27-28). De la même manière que Bertrand Geay et Nathalie Oria soulignent, à propos de la production de l'ordre dans l'univers scolaire, que les débats actuels sur les conseils de discipline, mettant en scène un supposé rétablissement de l'autorité, tendent à « réactiver les débats qui ont vu le jour aux premiers temps de l'école républicaine » (2009, 76), les savoirs qui se sont développés, à la PJJ, dans le courant des années 1990, permettent de légitimer à nouveaux frais les vertus de la discipline républicaine à l'égard de ces jeunes « qui dérogent à toute règle, à toute morale et à toute autorité », un temps affublés, comme un hommage rendu à Jean Itard, du terme dépréciatif de « sauvages » (Kaluszynski, 2000)³³⁵.

Ces savoirs se sont déployés dans deux directions principales. Tout d'abord, celle d'une légitimation savante d'un usage éducatif des normes pénales, faisant du phénomène du « retour du droit », processus caractéristique de l'évolution des différents modèles de justice pénale des mineurs, à une échelle européenne (Bailleau, Cartuyvels, et De Fraene, 2009), non pas tant le symptôme d'un abandon des prérogatives éducatives de la justice des mineurs, mais celui d'une mutation du sens de l'éducabilité des mineurs délinquants (Chapitres 1 et 3). Ces savoirs se sont, en second lieu, développés dans le sens d'une légitimation savante d'un encadrement éducatif renforcé des mineurs délinquants, dans le cadre d'une « clinique institutionnelle » (Botbol et Choquet, 2008) mêlant indissociablement éducation et contrainte (Chapitre 3). Tout en permettant à la direction de la PJJ de justifier le recentrage actuel de son secteur public sur le traitement des mineurs délinquants, au détriment de la prise en charge des mineurs en danger, ces savoirs lui permettent de souligner la pertinence éducative de nouveaux dispositifs de prise en charge dont le fonctionnement repose sur la contrainte et la contention – des centres fermés non pénitentiaires aux prisons pour mineurs.

³³⁵ Ce terme de « sauvages » fut utilisé, en 1998, par Jean-Pierre Chevènement. Alors ministre de l'Intérieur (MDC) sous le gouvernement de Lionel Jospin (dit de « gauche plurielle »), Chevènement avait exigé, dans le cadre d'une controverse avec son homologue au ministère de la Justice, Elisabeth Guigou, d'en revenir à des solutions d'encadrement renforcé des mineurs délinquants, seules à même de contenir ces « sauvages » qui menacent la République. Quand il revient rétrospectivement sur cette notion qui fut alors fort controversée, Jean-Pierre Chevènement tient significativement à se distancer du vocable de « racailles », utilisé en 2005 par l'un de ses successeurs au ministère de l'Intérieur (UMP), Nicolas Sarkozy. Il met pour cela en avant le sous-bassement *pédagogique* de la notion de « sauvageon » : « Etymologiquement, le sauvageon est un arbre non greffé. J'incriminai donc l'insuffisance d'éducation, celle des parents comme de l'école. Il y a une différence complète de conception avec la « racaille » de Sarkozy. Sauvageon est à la fois ironique et pédagogique. Ce n'est pas une injure » (« Jean-Pierre Chevènement, « J'ai 40 ans d'avance » », *Aujourd'hui en France*, 5 juillet 2006).

Du point de vue de notre hypothèse, relative à l'avènement d'un modèle éducatif néo-durkheimien, il convient ici de souligner que le rôle crucial joué par la psychanalyse dans ces entreprises de légitimation savante n'a rien de contradictoire. En effet, l'idée d'un ordre qui existerait *en soi*, sans avoir besoin de se justifier de son fondement, peut être symétriquement pensée dans le cadre d'une sociologie durkheimienne – la « société » apparaissant de fait, dans une perspective durkheimienne, comme une réalité *sui generis* –, et dans celui d'une psychologie freudienne qui ferait de l'intériorisation de « la Loi » – symbolique, avec un grand « L » – la condition anthropologique du processus d'individuation³³⁶. Dominique Youf – déjà cité *supra* – se fait d'ailleurs l'écho de cette symétrie quand il explique que « l'autorité éducative est légitime dans la mesure où elle répond non seulement à l'exigence anthropologique d'intégration de la Loi par l'enfant, mais aussi à l'exigence démocratique car il ne peut y avoir d'autonomie sans passage par l'hétéronomie » (Youf, 2000, 109).

Repli statutaire et reconfiguration du collectif professionnel.

L'observation des pratiques éducatives quotidiennes complexifie encore le problème. En premier lieu, l'identité protectionnelle fondatrice de la profession d'éducateur, ardemment défendue par son syndicat majoritaire (le SNPES, attaché à la FSU), est toujours valorisée par de nombreux éducateurs. Cela est particulièrement vrai dans les services de milieu ouvert, dont l'émergence historique est directement liée à la cristallisation de cette identité protectionnelle (chapitre 3). En milieu ouvert, dans le quotidien de leur activité, les éducateurs mobilisent une diversité de savoirs – en particulier psychologiques – visant à travailler sur l'environnement familial des mineurs et leur configuration socio-biographique, ainsi appréhendés comme la « véritable cause » de leurs comportements délictuels. Si le recentrage de leur activité sur les prises en charge pénales accroît la prégnance d'une conception responsabilisante de l'action éducative, les éducateurs font un usage essentiellement ponctuel et pragmatique des contraintes pénales, évitant soigneusement toute systématisation de cette conception éducative (Chapitre 4).

³³⁶ Influencée par les conceptions anthropologiques de Pierre Legendre, Marie-Thérèse Mazerol, psychologue à l'Éducation surveillée qui était alors chercheuse associée au Centre de recherche interdisciplinaire de Vaucresson (CRIV), évoquait, en reprenant des termes du psychanalyste Guy Rosolato, la « Loi culturelle par excellence – c'est-à-dire la prohibition de l'inceste – que l'on peut dire universelle » (Rosolato, 1974, 172), qui « concerne l'individu, mais aussi la société tout entière » (Mazerol, 1987, 295). Elle ajoutait que dans le cadre du traitement éducatif à l'Éducation surveillée, « on ne peut parler "familles", "interventions et politique" à leur propos sans garder présent à l'esprit le poids décisif d'une telle Loi culturelle universelle » (*Ibid.*, 295). Voir Franck Chaumon (2004) ou Michel Tort (2005; 2007) pour une critique, sous l'angle de la psychanalyse, de telles conceptions psychanalytiques.

Dans les autres dispositifs étudiés, la situation se présente de façon différente. La construction des centres éducatifs fermés, tout comme celle des nouveaux établissements pénitentiaires pour mineurs, répond en effet directement à la cristallisation de nouveaux savoirs qui justifient la pertinence d'un encadrement renforcé des mineurs. Principalement légitimées par une lecture psychanalytique de la « contenance », les modalités de production de l'ordre quotidien, dans de tels dispositifs fermés, font néanmoins la part belle à une lecture comportementale de l'éducation des mineurs délinquants, qui donne forme aux systèmes de sanction et de valorisation censés conditionner l'évolution de la trajectoire d'enfermement des mineurs³³⁷.

Nos observations en centre éducatif fermé (Chapitre 5) soulignent les importantes difficultés auxquelles sont confrontés les éducateurs pour asseoir leur autorité, dans un dispositif où les rapports de force – parfois violents – entre les professionnels et les jeunes placés sont quotidiens. Les attitudes d'impuissance et de découragement que de telles situations entraînent ont deux principales conséquences, qui n'émergent cependant que dans des controverses quotidiennes sur les « bonnes manières » de traiter telle ou telle situation. D'une part, dans un dispositif où les écarts au règlement sont susceptibles de mener à l'incarcération des jeunes ainsi récalcitrants, certains éducateurs cherchent ponctuellement à déléguer au « judiciaire » la charge d'imposer l'autorité, mobilisant dès lors une conception responsabilisante de l'application du droit pénal, pour réclamer une fermeté judiciaire accrue à l'encontre des mineurs placés. D'autre part, de plus en plus nombreux sont les éducateurs qui évoquent leur préférence pour un travail en prison pour mineurs. Ainsi exprimé, cet attrait pour une intervention éducative en détention tient notamment aux conditions de travail octroyées aux éducateurs dans des établissements où la présence d'un personnel pénitentiaire les dispense – toute proportion gardée – de la maîtrise des relations d'autorité et de la charge de la production quotidienne de l'ordre (Chapitre 6). Cette division du travail permet aux éducateurs, par ricochet, de se concentrer sur ce qu'une majorité d'entre eux estime toujours être l'essentiel du métier d'éducateur de la PJJ : son activité dite – y compris en milieu fermé – de « milieu ouvert ».

Ces postures révèlent deux transformations d'importance. Tout d'abord, la cohabitation assumée, voire revendiquée, dans le discours d'une frange des éducateurs, plus jeune que la moyenne du groupe professionnel, alliant l'affirmation d'une prééminence des méthodes

³³⁷ Si ces modalités de production de l'ordre laissent paraître l'émergence de modalités non seulement comportementales, mais comportementalistes de traitement des mineurs délinquants, qui sous-tendent la prégnance des principaux savoirs – inspirés de la nébuleuse cognitivo-comportementale – sur l'apprentissage conditionné par l'observation et l'émulation, nos observations montrent que cette philosophie de l'éducation des mineurs n'est cependant, à la PJJ, que très rarement explicitée comme telle. L'influence de certaines pratiques inspirées des préceptes cognitivo-comportementaux au sein de certains dispositifs de prise en charge du secteur associatif habilité (Gourmelon, Bailleau et Milburn, 2012), de même que le rapprochement croissant de la PJJ avec l'administration pénitentiaire, où tels préceptes s'imposent progressivement (Larminat, 2012), pourraient à l'avenir changer cette donne. Ainsi, la cristallisation de formes contractualistes de régulation des comportements des mineurs, observée en prisons pour mineurs, et notamment en EPM, laisse ouverte pour de futures recherches la question de la diffusion – et du degré de diffusion – de savoirs cognitivo-comportementaux dans le champ français de la justice des mineurs.

traditionnelles du milieu ouvert à la reconnaissance du bien-fondé éducatif des dispositifs qui prétendent renouer éducation et contrainte. D'autre part, le repli progressif de cette frange de la profession sur des considérations liées à ses conditions de travail, repli qui accompagne une transformation progressive du rapport politique que les éducateurs entretiennent à leur activité. Cette transformation politique, saisie « par le bas », est illustrée par (autant qu'elle s'incarne dans) les évolutions récentes que connaissent les modalités de syndicalisation des éducateurs de la PJJ, et les formes de militantisme qui leur sont associées (Chapitre 3). Le poids croissant de la CGT – et du *militantisme statutaire* qui lui est associé – au détriment du SNPES – et du *militantisme de métier* qu'il revendique traditionnellement – témoigne des reconfigurations d'un groupe professionnel dont le rapport au travail et l'identité professionnelle sont de moins en moins médiatisés par un rapport au « métier » et à son sens politique fondateur. Se profilerait ainsi une nouvelle figure de l'éducateur qui, faisant de ce dernier un travailleur comme un autre, principalement identifié par son statut, accompagnerait une transformation du sens de sa professionnalité.

Valérie Boussard, Didier Demazière et Philip Milburn (2010) ont récemment esquissé un programme de sociologie des professions qui vise à analyser la nouvelle polysémie attachée au lexique de la professionnalité – en particulier la qualité d'être « professionnel » et de faire preuve de « professionnalisme ». Les auteurs soulignent en particulier que « le professionnalisme n'est plus seulement la traduction d'une éthique professionnelle défendue par des travailleurs maîtrisant une expertise, il est aussi l'expression de normes organisationnelles applicables, potentiellement, à tout travailleur » (2010, 13). La cristallisation d'un professionnalisme *from above*, résultant « de l'injonction des organisations ou des clients », ainsi opposé à un professionnalisme *from within*, « contrôlé par les travailleurs eux-mêmes » (*Ibid.*, 13)³³⁸, s'accompagnerait néanmoins du développement, par les acteurs professionnels, de stratégies d'adaptation et/ou de résistance visant une défense de leur « autonomie professionnelle », liée non seulement à la question « des marges de manœuvres *dans* le travail », mais également – voire surtout – à celle « des marges de manœuvres *sur* le travail, au sens d'une capacité à dire et faire reconnaître les significations accordées au travail » (*Ibid.*, 159; voir également Demazière, 2009).

Les groupes professionnels connaissent cependant des fortunes diverses dans la défense d'une telle autonomie, interrogeant le sociologue sur la capacité d'un groupe professionnel à se saisir des évolutions politiques qui transforment le cadre de son intervention, pour tenter – au moins partiellement – de maîtriser leurs effets, voire d'influer sur leur contenu. À partir de ses recherches sur les procureurs de la République, Philip Milburn a notamment montré comment une nouvelle génération de parquetiers, confrontée, au tournant des années 1980 et 1990, à

³³⁸ Les auteurs reprennent cette opposition entre un professionnalisme *from above* et un professionnalisme *from within* aux réflexions proposées par Julia Evetts (2003).

l'exigence d'une modernisation du service public de la justice, a investi de nouvelles pratiques et une nouvelle rhétorique professionnelles – accélération des procédures judiciaires, ouverture vers la société civile –, qui ont permis au groupe dans son ensemble, au travers d'un véritable *aggiornamento* (Milburn, 2010, 83), de redéfinir et d'enrichir son périmètre et sa légitimité professionnels. En prenant le pli du mouvement de réforme connu par la justice pénale, les procureurs de la République, profitant là de leur position dominante dans l'espace social, se sont ainsi donné les moyens d'influer sur leur cadre d'intervention. À l'inverse, les éducateurs de la PJJ n'ont jamais pleinement – ni surtout collectivement – réalisé un tel *aggiornamento*. Si certains commentateurs autorisés, situés aux marges du groupe professionnel, en particulier dans les instances de formation et de recherche de la PJJ, cherchent à définir un « nouveau » modèle d'action éducative, la principale instance de représentation interne au groupe professionnel – le SNPES – s'y oppose frontalement. Arc-bouté sur la défense – nostalgique – d'une posture professionnelle traditionnelle, le SNPES apparaît aujourd'hui en voie de marginalisation, désaffecté par une part croissante de la profession d'éducateur qui revendique alors, plus prosaïquement, la défense de son statut salarial et de ses conditions de travail, dans une forme d'individualisme statutaire que l'on pourrait rapprocher de certains constats établis par Bertrand Geay sur les néo-enseignants³³⁹. À défaut d'avoir réussi à prendre le pli des politiques publiques qui, depuis le milieu des années 1990, transforment leur cadre d'exercice, les éducateurs de la PJJ, repliés sur la défense de leur bien statutaire et profitant de leurs « marges de manœuvre dans le travail »³⁴⁰, risquent à l'avenir de perdre toute possibilité d'influer sur les délimitations institutionnelles de leur cœur de métier et sur les principaux savoirs qui en légitiment les reconfigurations.

Ces derniers éléments posent, *in fine*, la question du pouvoir dont disposent les collectifs professionnels et leurs principaux porte-parole pour peser sur les normes de régulation d'un secteur d'activité, quand celui-ci est soumis à des volontés externes de transformation ou de contrôle. De ce point de vue, les tendances lourdes qui tendent à homogénéiser les différents systèmes de justice des mineurs (Bailleau, Cartuyvels et De Fraene, 2009), enserrées dans des processus généralisés de reconfiguration des politiques pénales qui se manifestent à un niveau supranational (voir notamment Wacquant, 2010), méritent d'être appréhendées – y compris dans

³³⁹ Sur le fondement d'une enquête quantitative auprès de nouveaux entrants dans la profession enseignante, Bertrand Geay montre en particulier que ces derniers ont tendance à considérer les organisations syndicales « comme des institutions efficaces pour le groupe d'appartenance et pour eux-mêmes, beaucoup plus que comme des lieux d'organisation collective » (Geay, 2010, 81). Ce qui explique « que l'on puisse saisir dans une même perspective la distance qu'entretiennent les jeunes enseignants avec la part instituée de la profession, voire leur rapport utilitariste au syndicalisme, en même temps que leur rejet majoritaire des conceptions les plus utilitaristes que tendent à importer dans l'institution les nouvelles formes d'individualisation des salaires et des carrières du nouveau *management* éducatif » (*Ibid.*, 89).

³⁴⁰ Nous reprenons ces termes à la définition de « l'autonomie professionnelle » proposée *supra* (Boussard, Demazière et Milburn, 2010, 159).

une perspective comparative – dans les formes spécifiques de régulations institutionnelle et professionnelle auxquelles elles donnent lieu, eu égard à la persistance de l'influence de spécificités culturelles, à un niveau national.

BIBLIOGRAPHIE

- Aballéa François, 2000, « Travail social et intervention sociale : de la catégorisation à l'identité », *Recherches et prévisions*, 62, pp. 71-81.
- Abbott Andrew, 1988, *The system of professions: an essay on the division of expert labor*, Chicago, University of Chicago Press.
- Acollas Émile, 1869, *Manuel de droit civil, Tome I*, Paris.
- Adam Chrsitophe, 2007, *Une clinique criminologique entre contrainte à l'impossible et décalage transitionnel: les pratiques psycho-sociales en milieu pénitentiaire à l'épreuve des auteurs d'infraction à caractère sexuel*, Thèse de doctorat de criminologie, Louvain, Université catholique de Louvain.
- Allaix Michel, Robin Michel, 1994, « La genèse de la mesure de réparation pénale à l'égard des mineurs », in. M. Vaillant (ed.), *De la dette au don: la réparation pénale à l'égard des mineurs*, Paris, ESF, pp. 29-41.
- Ancel Marc, 1966, *La défense sociale nouvelle: un mouvement de politique criminelle humaniste*, Paris, Cujas.
- Astier Isabelle, 2007, *Les nouvelles règles du social*, Paris, PUF.
- Astier Isabelle, 2009, « Les transformations de la relation d'aide dans l'intervention sociale », *Informations sociales*, 152, pp. 52-58.
- Aubusson de Cavarlay Bruno, 1997, « La place des mineurs dans la délinquance enregistrée », *Les cahiers de la sécurité intérieure*, 29, pp. 17-38.
- Aubusson de Cavarlay Bruno, 1999, « France 1998. La justice des mineurs bousculée », *Criminologie*, 32 (2), pp. 83-99.
- Autès Michel, 2004, *Les paradoxes du travail social*, Paris, Dunod.
- Bailleau Francis, 1985, « Influences de la notion d'enfance en danger sur les statistiques pénales concernant les mineurs », *L'année sociologique*, 35, pp. 311-325.
- Bailleau Francis, 1990, « De l'intégration à l'insertion. Vers un nouvel ordre social ? », *Les annales de Vaucresson*, 32-33, pp. 33-50.
- Bailleau Francis, 2002, « La justice pénale des mineurs en France », *Déviance et Société*, 26(3), pp. 403-421.
- Bailleau Francis, 2004, « L'ordonnance de 1958: rupture ou continuité dans le traitement des mineurs ? », in. J.-J. Yvorel (ed.), *La protection de l'enfance, un espace entre protéger et punir*, Paris, CNFE-PJJ, pp. 83-91.
- Bailleau Francis, 2008, « L'exceptionnalité française. Les raisons et les conditions de la disparition programmée de l'ordonnance pénale du 2 février 1945 », *Droit et société*, 69-70, pp. 399-438.
- Bailleau Francis, Cartuyvels Yves (éds.), 2007. *La justice pénale des mineurs en Europe: Entre modèle Welfare et inflexions néo-libérales*, Paris, L'Harmattan.
- Bailleau Francis, Cartuyvels Yves et De Fraene Dominique, 2009, « La criminalisation des mineurs et le jeu des sanctions », *Déviance et Société*, 33 (3), pp. 255-269.

- Bantigny Ludivine, 2003, *Le plus bel âge ? Jeunes, institutions et pouvoirs en France des années 1950 au début des années 1960*, Thèse d'histoire contemporaine, Paris, Institut d'Études politiques de Paris.
- Bantigny Ludivine, 2004, « Sciences du psychisme et centres d'observation en France dans les années cinquante », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 6, pp. 93-119.
- Bantigny Ludivine, 2007, *Le plus bel âge ? Jeunes et jeunesse en France de l'aube des « Trente Glorieuses » à la guerre d'Algérie*, Paris, Fayard.
- Bantigny Ludivine, 2009, « L'expertise et l'emprise. Construction et confrontation des savoirs sur les jeunes délinquants (1945-1975) », in. A. Stora-Lamarre, J.-C. Caron et J.-J. Yvorel, *Les âmes mal-nées. Jeunesse et délinquance urbaine en France et en Europe (19e-21e siècles)*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, pp. 187-199.
- Baraize François, 1996, « La notion de secteur est-elle encore centrale ? La négociation du sens dans l'enseignement supérieur », *Pôle Sud*, 4(1), pp. 107-122.
- Baranger Thierry, Salas Denis, 2008, « Le juge des enfants fait-il encore autorité ? », *Archives de politique criminelle*, 30(1), pp. 25-35.
- Barthélémy Joseph, 1942, *Rapport au Maréchal de France, Chef de l'État français*, exposé des motifs de la loi du 27 juillet 1942 relative à « l'enfance délinquante ».
- Bastard Benoit, Mouhanna Christian, 2008, « La fonction fait-elle le juge ? », *Archives de politique criminelle*, 30(1), pp. 119-134.
- Bastard Benoit, Mouhanna Christian, 2010, *L'avenir du juge des enfants : éduquer ou punir ?*, Ramonville-Saint-Agne, Éres.
- Bastianelli Marie, 2002, « Adolescents en psychiatrie : un travail sur les limites ». *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 48(2), pp. 83-89.
- Bateson Gregory, Jackson Donald D., Haley Jay, Weakland John H., 1956, « Toward a theory of schizophrenia », *Behavioral science*, 1(4), pp. 251-264.
- Baudouin Jean-Marie, 1990, *Le Juge des enfants : punir ou protéger ?*, Paris, ESF.
- Bauer Alain, Raufer Xavier, 1998, *Violences et insécurité urbaine*, Paris, PUF.
- Beaud Stéphane, Weber Florence, 1998, *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, La découverte.
- Bec Collette, 1994, *Assistance et république. La recherche d'un nouveau contrat social sous la IIIe République*, Paris, Editions De l'Atelier.
- Beccaria Cesare, 1965, *Des délits et des peines*, Genève, Droz.
- Becquemin Michèle, 2004, « Les enjeux institutionnels du décret du 7 janvier 1959 », in. J.-J. Yvorel (ed.), *La protection de l'enfance, un espace entre protéger et punir*, Paris, CNFE-PJJ, pp. 31-52.
- Benbouzid Bilel, 2011, *La prévention situationnelle. Genèse et développement d'une science pratique (1965-2005)*, Thèse de doctorat de géographie, d'aménagement et d'urbanisme, Lyon, École nationale des Travaux Publics de l'État.
- Benec'h-Le Roux Patricia, 2006, « Les rôles de l'avocat au tribunal pour enfants », *Déviance et Société*, 30(2), pp. 155-177.
- Bérard Jean, Chantraine Gilles, 2008, *80 000 détenus en 2017 ? : Réforme et dérive de l'institution pénitentiaire*, Paris, Amsterdam.
- Bérard Jean, Chantraine Gilles, 2012, *Prison Policy*, Ottawa, Red Quill Books.
- Berger Gaston, 2003 [1950], *Traité pratique d'analyse du caractère*, Paris, PUF.

- Bernuz Beneitez María-José, 2009, « Le jeu des sanctions dans la justice des mineurs espagnole ». *Déviance et Société*, 33 (3), pp. 425-439.
- Bertilsson, Margareta. 1990. The welfare state, the professions and citizens. Dans *The Formation of Professions. Knowledge, State and Strategy*, éd par. Burrage et Torstendahl. London: Sage.
- Bezes Philippe, 2002, « Aux origines des politiques de réforme administrative sous la Vème République : la construction du “souci de soi de l’Etat” », *Revue française d’administration publique*, 102, pp. 307-325.
- Bezes Philippe, 2005, « L’Etat et les savoirs managériaux : essor et développement de la gestion publique en France », in. F. Lacasse et P.-E. Verrier (eds.), *30 ans de réforme de l’État : expériences françaises et étrangères : stratégies et bilans*, Paris, Dunod.
- Bezes Philippe, 2009, *Réinventer l’État : les réformes de l’administration française (1962-2008)*, Paris, PUF.
- Le Bianic Thomas, 2005, *Les « ingénieurs des âmes ». Savoirs académiques, professionnalisation et pratiques des psychologues du travail de l’entre-deux-guerres à nos jours*, Thèse de doctorat de sociologie, Aix-en-Provence, Université Aix-Marseille II.
- Le Bianic Thomas, 2008, « L’État et les professions dans les sociologies continentale et anglo-américaine : un état des lieux », in. T. Le Bianic et A. Vion (eds.), *Action publique et légitimités professionnelles*, Paris, LGDJ, pp. 249-277.
- Binet Alfred, Simon Théodore, 1907, *Les enfants anormaux : guide pour l’admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*, Paris, Librairie A. Colin.
- Bize Paul-René, 1946, *Orientation et sélection professionnelles*, Paris, Centres de coordination et de synthèse des Etudes sur la reconstruction.
- Bize Paul-René, 1948a, « Sur l’esprit d’observation », *Revue de l’Education surveillée*, 4, pp. 24-29.
- Bize Paul-René, 1948b, « Comment observer les mineurs ? », *Revue de l’Education surveillée*, 7, pp. 8-23.
- Boehm Werner W, 1969, « Relationship of Social Work to Other Professions », in. Harry L. Lurie (ed.), *Encyclopedia of Social Work*, New-York, National Association of Social Workers.
- Bonelli Laurent, 2003, « Evolutions et régulations des illégalismes populaires en France depuis le début des années 1980 », *Cultures & Conflits*, 51, pp. 9-42.
- Bonfils Philippe, 2009, « Chronique de droit pénal des mineurs », *Revue internationale de droit pénal*, 80(1), pp. 307-315.
- Botbol Michel, Romaud Anita, Camus François, 2008, « Quand le lien à l’autre est à la fois le problème et la solution », *Les cahiers dynamiques*, 42, pp. 35-38.
- Botbol Michel, Choquet Luc-Henry, 2008, « Une lecture renouvelée du droit pénal des mineurs », *Cahiers philosophiques*, 116, pp. 9-24.
- Botbol Michel, Choquet Luc-Henry, 2010, « Le “faire-avec” les mineurs délinquants dans l’action éducative », in. S. Abdellaoui, *Les jeunes et la loi. Nouvelles transgressions ? Nouvelles pratiques ?*, Paris, L’Harmattan.
- Boussard Valérie, Demazière Didier, Milburn Philip, 2010, *L’injonction au professionnalisme. Analyse d’une dynamique plurielle*, Rennes, PUR.
- Bourdieu Pierre, 1982. *Ce que parler veut dire. L’économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- Bourdieu Pierre, 1986, « La force du droit. Éléments pour une sociologie du champ juridique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 64, pp. 3-19.
- Bourdieu Pierre, 1993, « À propos de la famille comme catégorie réalisée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 100(1), pp. 32-36.

- Bourquin Jacques, 1998, « Un statut qui précède le métier. L'éducateur de l'Éducation surveillée : le statut du 10 avril 1945 », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 1, pp. 56-66.
- Bourquin Jacques, 2004, « Genèse de l'ordonnance du 23 décembre 1958 sur l'enfance en danger. La période 1942-1958 », in. J.-J. Yvorel (ed.), *La protection de l'enfance, un espace entre protéger et punir*, Paris, CNFE-PJJ, pp. 21-30.
- Bourquin Jacques, 2007a, « Sur les traces des premiers éducateurs de l'Éducation surveillée, 1937-1962 », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, Hors-série, pp. 17-95.
- Bourquin Jacques, 2007b, « La patrouille des renards dans les cages à poules. L'Éducation surveillée et le scoutisme, 1937-1950 », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, Hors-série, pp. 283-294.
- Bourquin Jacques, Chauvière Michel, 1998, « Tableau chronologique Justice-Santé-Education (1927-1948) », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 1, pp. 191-199.
- Bousquet Richard, 1998, *Insécurité : nouveaux risques. Les quartiers de tous les dangers*, Paris, L'Harmattan.
- Bousquet Richard, 1999, *Insécurité : nouveaux enjeux. L'expertise et les propositions policières*, Paris, L'Harmattan.
- Boussion, Samuel, 2006, « Une association en terrain syndical : ANEJI et syndicats dans l'organisation de la profession d'éducateur spécialisé (années 1940-1960) », in. D. Tartakowsky, F. Tétard, M. Dreyfus et A.-D. Houte (eds.), *Syndicats et Associations : Concurrence ou complémentarité ?*, Rennes, PUR, pp. 161-169.
- Boussion Samuel, 2007, *Les éducateurs spécialisés et leur association professionnelle : l'ANEJI de 1947 à 1967. Naissance et construction d'une profession sociale*, Thèse de doctorat d'histoire moderne et contemporaine, Angers, Université d'Angers.
- Boussion Samuel, 2010, « Les premiers éducateurs spécialisés : l'empreinte des chefs (années 1940 - années 1950) », in. F. Tétard, D. Barriolade, V. Brousselle et J.-P. Egret (eds.), *Cadres de jeunesse et d'éducation populaire 1918-1971*, Paris, La Documentation française, pp. 156-163.
- Boutet Josiane, 1993, « Quelques propriétés des écrits au travail », *Langage et travail*, 6, pp. 18-25.
- Bresson Maryse (éd.), 2006, *La psychologisation de l'intervention sociale. Mythes et réalités*, Paris, L'Harmattan.
- Broussy Martine, 2001, « Les classe-relais », *Enfances et psy*, 13(1), pp. 137-141.
- Broutelle Anne-Cécile, Sallée Nicolas, 2011, « Les mesures d'investigation dans le champ de la justice des mineurs. Une expertise sous tensions », in. A. François, V. Massin et D. Niget (eds.), *Violences juvéniles sous expertise(s), XIXe-XXIe siècles*, Louvain, Presses universitaires de Louvain, pp. 213-230.
- Bruel Alain, 1994, « La réparation, une occasion à ne pas manquer », in. M. Vaillant (ed.), *De la dette au don : la réparation pénale à l'égard des mineurs*, Paris, ESF.
- Bruel Alain, 1998, « Evolution actuelle de la Justice des mineurs : sa place dans la cité ». *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 1, pp. 109-117.
- Brzegowy Marc, 1998, « Le statut de 1956 des éducateurs de l'Éducation surveillée à la lecture des publications syndicales (SNPES) », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 1, pp. 67-82.
- Cabourdin Philippe-Pierre, 2008, « Recentrer le secteur public de la Protection Judiciaire de la Jeunesse sur le pénal », *Actualités sociales hebdomadaires*, 2548, pp. 41-44.
- Campinchi Hélène, 1946, « L'ordonnance du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante », *Revue de l'éducation surveillée*, 1, pp. 10-15.

- Cardet Christophe, 2000, *Le contrôle judiciaire socio-éducatif. Substitut à la détention provisoire entre surveillance et réinsertion*, Paris, L'Harmattan.
- Cardi Coline, 2008, *La déviance des femmes. Délinquantes et mauvaises mères, entre prison, justice et travail social*, Thèse de doctorat de sociologie, Paris, Université Paris VII - Diderot.
- Carle Jean-Claude, Schosteck Jean-Pierre, 2002, *Délinquance des mineurs : la République en quête de respect*, Sénat, Rapport au Premier ministre.
- Carr-Saunders Alexander, 1955, « Metropolitan Conditions and Traditional Professional Relationships », in R.M. Fisher, *The Metropolis in Modern Life*, New-York, Garden City, pp. 279-287.
- Carr-Saunders Alexander M., Wilson Paul A., 1964 [1933], *The professions*, Londres, Frank Cass.
- Carrara Francesco, 1859, *Programma del Corso de Derecho Criminal Desarrolado en la Universidad de Pisa*, San José, Costa Rica, Imprensa Espanola.
- Carrier Nicolas, 2010, « Sociologies anglo-saxonnes du virage punitif. Timidité critique, perspectives totalisantes et réductrices », *Champ pénal/ Penal field, nouvelle revue internationale de criminologie*, VII, <http://champpenal.revues.org/7818>.
- Cartuyvels Yves, 2002, « Les horizons de la justice des mineurs en Belgique : vers un retour "soft" du pénal ? », *Déviance et société*, 26(3), pp. 283-296.
- Cartuyvels Yves, 2005, « Les droits de l'homme : frein ou amplificateur de la criminalisation », in H. Dumont, F. Ost, S. Van Drooghenbroeck (eds.), *La responsabilité, face cachée des droits de l'homme*, Bruxelles, Bruylant, pp. 391-439.
- Cartuyvels Yves, 2006, « À propos du Livre noir de la psychanalyse. Guerre des psys ou enjeu de société ? », in J.-A. Miller (dir.), *L'anti-livre noir de la psychanalyse*, Paris, Seuil, pp. 153-185.
- Cartuyvels Yves, 2007, « Droit pénal et droits de l'homme, un retournement ? », in Y. Cartuyvels, H. Dumont, F. Ost, S. Van Drooghenbroeck, M. Van de Kerchove (eds.), *Les droits de l'homme : épée ou bouclier du droit pénal ?*, Bruxelles, FUSL, pp. 23-44.
- Cartuyvels Yves, Champetier Brice, Wyvekens Anne, 2010, « La défense sociale en Belgique, entre soin et sécurité. Une approche empirique », *Déviance et société*, 34(4), pp. 615-645.
- Castel Robert, 1973, *Le psychanalysme*, Paris, Flammarion.
- Castel Robert, 1977, *L'Ordre psychiatrique : L'âge d'or de l'aliénisme*, Paris, Les Editions de Minuit.
- Castel Robert, 1995, *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*, Paris, Fayard.
- Castel Robert, 1981, *La gestion des risques : de l'anti-psychiatrie à l'après-psychanalyse*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Castel Robert, Enriquez Eugène, 2008, « D'où vient la psychologisation des rapports sociaux ? Entretien réalisé par Hélène Stevens », *Sociologies pratiques*, 17(2), pp. 15-27.
- Castro Josefina, 2009, « "Le tournant punitif". Y a-t-il des points de résistance ? » *Déviance et Société*, 33 (3), pp. 295-313.
- Cauchie Jean-François, Kaminski Dan, 2007, « Éléments pour une sociologie du changement pénal en Occident. Éclairage des concepts de *rationalité pénale moderne* et *d'innovation pénale*, *Champ pénal/ Penal field*, IV, <http://champpenal.revues.org/613>
- Chamboredon Jean-Claude, 1971, « La délinquance juvénile. Essai de construction d'objet », *Revue française de sociologie*, XII, pp. 335-377.
- Champy Florent, 2011, *Nouvelle théorie sociologique des professions*, Paris, PUF
- Chantraine Gilles, 2004, *Par-delà les murs. Expériences et trajectoires en maison d'arrêt*, Paris, PUF/Le Monde.

- Chantraine Gilles, 2005, « L'ordre négocié en détention. Paix armée et structure de domination (maison d'arrêt, France) », *Criminologie*, 37(2), pp. 97-123.
- Chantraine Gilles, 2006, « La prison post-disciplinaire », *Déviance et société*, 30(3), pp. 273-288.
- Chantraine Gilles, Cauchie Jean-François, 2006, « Risque(s) et gouvernementalité », *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 1, <http://socio-logos.revues.org/13>
- Chantraine Gilles (dir.), avec Nicolas Sallée, David Scheer, Grégory Salle, Abraham Franssen et Gaëtan Cliquennois, 2011, *Les prisons pour mineurs. Controverses sociales, pratiques professionnelles et expériences de réclusion*, Rapport pour la mission de recherche Droit et Justice, CLERSE.
- Chantraine Gilles, Sallée Nicolas, 2011, « Les établissements pénitentiaires pour mineurs. Progrès pénitentiaire, régression éducative ? », *Les cahiers dynamiques*, 52, pp. 28-34.
- Chantraine Gilles, Scheer David, Milhaud Olivier, 2012, « Espaces et surveillance en établissement pénitentiaire pour mineurs », *Politix*, 97, pp. 125-148.
- Chaumon Franck, 2004, *Lacan. La loi, le sujet et la jouissance*, Paris, Michalon.
- Chauvenet Antoinette, 1996, « L'échange et la prison », in. C. Faugeron, A. Chauvenet et P. Combessie (eds.), *Approches de la prison*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 45-70.
- Chauvenet Antoinette, 2006, « Privation de liberté et violence : le despotisme ordinaire en prison », *Déviance et Société*, 30(3), pp. 373-388.
- Chauvenet Antoinette, Benguigui Georges, Orlic Françoise, 1993, « Les surveillants de prison : le prix de la sécurité », *Revue française de sociologie*, 34(3), pp. 345-366.
- Chauvenet Antoinette, Rostaing Corinne, Orlic Françoise, 2008, *La violence carcérale en question*, Paris, PUF.
- Chauvenet Antoinette, Rambourg Cécile, 2010, *De quelques observations sur la mise en œuvre des règles pénitentiaires européennes*, Agen, ENAP.r
- Chauvière Michel, 1980, *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*, Paris, Editions ouvrières.
- Chauvière Michel, 1998, « Question pour un non-événement : quelles alternatives à l'Éducation surveillée en 1945 ? », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 1, pp. 41-54.
- Chave Frédérique, 2011, « Post-it et dossier-patient : un mode de structuration de la multiactivité par les objets écrits », communication présentée à la journée d'étude *Sociologie et ethnographie des traces du travail : cahiers professionnels et autres écrits*, organisée par Gwenaële Rot et Nicolas Sallée, décembre 14, Université Paris Ouest Nanterre.
- Cliquennois Gaëtan, 2009, *La réduction des risques et la responsabilisation en établissements pénitentiaires français pour peine*, Thèse de doctorat en sociologie, Bruxelles, Université libre de Bruxelles.
- Cliquennois Gaëtan, 2012, « L'histoire des régimes différenciés », in. P. Tournier (ed.), *La dialectique carcérale : la prison entre ouverture et fermeture*, à paraître.
- Cliquennois Gaëtan, Chantraine Gilles, 2009, « Empêcher le suicide en prison : origines et pratiques », *Sociétés contemporaines*, 75(3), pp. 59-79.
- Commaille Jacques, 1982, *Familles sans Justice ? Le droit et la justice face aux transformations de la famille*, Paris, Le Centurion.
- Commaille Jacques, 1987, « Formes de justice. Enjeux professionnels et rapports entre ordre privé et ordre public », *Annales de Vaucresson*, 27, pp. 97-122.
- Commaille Jacques, 1991, « Éthique et droit dans l'exercice de la fonction de justice », *Sociétés contemporaines*, 7(1), pp. 87-101.
- Commaille Jacques, 1995, « Les principes fondateurs de la justice des mineurs. Mythes et enjeux autour de leur construction et de leur mise en œuvre », in. Ministère de la Justice (ed.), *Actes du colloque célébrant le cinquantième anniversaire de l'ordonnance du 2 février 1945*.

- Commaille Jacques, 1998, « La régulation des temporalités juridiques par le social et le politique », in. F. Ost et F. Van Hoecke, *Le temps et le droit*, Bruxelles, Bruylant, pp. 317-337.
- Commaille Jacques, Lascoumes Pierre, 1982, « De la caution au dévoilement. La justice, la recherche et leurs mythes », *Les annales de Vaucresson*, 19, pp. 81-107.
- Condillac Étienne Bonnot, 1997 [ed. orig. 1754], *Traité des sensations. Traité des animaux*, Paris, Fayard.
- Costa Jean-Louis, 1946, « Plan de réforme des services de l'Éducation surveillée et des institutions de l'enfance en danger moral », *Revue de l'Éducation surveillée*, 4.
- Cour des Comptes, 2003, *La Protection Judiciaire de la Jeunesse. Rapport au président de la République suivi des réponses des administrations et organismes intéressés*.
- Courtin Christine, 2004, « France. La responsabilité pénale des mineurs dans l'ordre interne et international », *Revue internationale de droit pénal*, 75(1-2), pp. 337-353.
- Coutant Isabelle, 2005, *Délit de jeunesse. La justice face aux quartiers*, Paris, La découverte.
- Crawford Adam, Newburn Tim, 2003, *Youth Offending and Restorative Justice*, Cullompton, Willan.
- Crozier Michel, Friedberg Erhard, 1977, *L'acteur et le système: Les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil.
- Danet Jean, 2008, « Cinq ans de frénésie pénale », in. L. Mucchielli, *La frénésie sécuritaire. Retour à l'ordre et nouveau contrôle social*, Paris, La découverte, pp. 19-29.
- Darmon Pierre, 1989, *Médecins et assassins à la Belle époque : la médicalisation du crime*, Paris, Seuil.
- Datchary Caroline, 2004, « Prendre au sérieux la question de la dispersion au travail. Le cas d'une agence de création d'événements », *Réseaux*, 125(3), pp. 175-192.
- Daumas Jean-Louis, Palacio Manuel, 1998, « Le droit à une éducation sans restriction ». *Les cahiers dynamiques*, 12, pp. 17-22.
- Debuyst Christian, 2008, « L'école française dite du "milieu social" », in. C. Debuyst, F. Digneffe et A. Pirès, *Histoire des savoirs sur le crime et la peine. Tome 2 : La rationalité pénale et la naissance de la criminologie*, Bruxelles, Larcier, pp. 343-402.
- Dechaume Jean, Girard Paul, 1946, *L'enfance irrégulière. Psychologie clinique*, Paris, PUF.
- De Fraene Dominique, 2006, « L'enfermement protectionnel : état critique de la situation belge », *Actes du colloque « Mineurs délinquants. Une problématique à dimension européenne »*, École nationale de l'administration pénitentiaire – ENAP, pp. 118-127
- Delarre Sébastien, 2012, « Des discours aux chiffres : les effets d'une décennie de lois réformatrices en matière de justice des mineurs », *Champ pénal/ Penal field*, IX, <http://champpenal.revues.org/8235>.
- Delcambre Pierre, 1993, « L'écriture professionnelle : quelles interactions au travail ? », *Langage et travail*, 6, pp. 63-78.
- Deleuze Gilles, Guattari Félix, 1972, *Capitalisme et schizophrénie. L'anti-Œdipe*, Paris, Editions de Minuit.
- Delpuech Thierry, Dumoulin Laurence, 1997, « La Justice : émergence d'une rhétorique de l'usager », in. P. Warin (ed.), *Quelle modernisation des services publics ? Les usagers au cœur des réformes*, Paris, La découverte.
- Demailly Lise, 2006, « La psychologisation des rapports sociaux comme thématique sociologique », in. M. Bresson (ed.), *La psychologisation de l'intervention sociale. Mythes et réalités*, Paris, L'Harmattan.
- Demailly Lise, 2008a, *Politiques de la relation : approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

- Demailly Lise, 2008b, « Introduction de la partie I, “Les recompositions de la coordination bureaucratique” », in. T. Le Bianic et A. Vion (eds.), *Action publique et légitimités professionnelles*, Paris, LGDJ, pp. 39-45.
- Demazière Didier, 2010, « Postface. Professionnalisations problématiques et problématiques de la professionnalisation », *Formation emploi*, 118, pp. 83-90.
- Demazière Didier, Gadéa Charles, 2009, « Introduction », in. D. Demazière et C. Gadéa (eds.), *Sociologie des groupes professionnels*, Paris, La Découverte, pp. 13-24.
- Demolombe Jean-Charles, 1850, *Cours de Code civil. Tome VI*, Paris, A. Durand et Pedone-Lauriel.
- Denis Louis, 1996, « L’AEMO judiciaire, une mission délicate entre le “légal” et le “bon” », *Sauvegarde de l’enfance*, pp. 17-19.
- Denis Jérôme, 2011, « Le travail de l’écrit en coulisses de la relation de service », *Activités*, 8(2), pp. 32-52.
- Derathé Robert, 2000, *Jean-Jacques Rousseau et la science politique de son temps*, Paris, Vrin.
- Derville, Grégory, 2010, « Le système territorialisé de protection de l’enfance : enjeux et difficultés de la mise en œuvre de la réforme du 5 mars 2007 », *Informations sociales*, 162(6), pp. 122-129.
- Müller Bertrand, Descamps Florence, Weber Florence, 2006, « Archives orales et entretiens ethnographiques. Un débat entre Florence Descamps et Florence Weber, animé par Bertrand Müller », *Genèses*, 62(1), pp. 93-109.
- Dessertine Dominique, 1996, « Aux origines de l’assistance éducative. Les tribunaux pour enfants et la liberté surveillée. 1912-1941 », in. M. Chauvière, P. Lenoël et E. Pierre (eds.), *Protéger l’enfant, raison juridique et pratiques socio-judiciaires (XIXe et XXe siècles)*, Rennes, PUR, pp. 137-147.
- Digneffe Françoise, 2008, « L’école positiviste italienne et le mouvement de la défense sociale nouvelle », in. C. Debuyst, F. Digneffe et A. Pirès (eds.), *Histoire des savoirs sur le crime et la peine, tome 2. La rationalité pénale et la naissance de la criminologie*, Bruxelles, Larcier, pp. 269-341.
- Donnedieu de Vabres Henri, 1943, « Commentaire de la loi du 22 juillet 1942 », *Recueil Dalloz*.
- Donzelot Jacques, 1972, « Travail social et lutte politique », *Esprit*, pp. 654-673.
- Donzelot Jacques, 1977, *La police des familles*, Paris, Les Editions de Minuit.
- Dubar Claude, Tripier Pierre, 2005, *Sociologie des professions*, Paris, Armand Collin.
- Dubet François, 1897, *La galère. Jeunes en survie*, Paris, Fayard.
- Dubet François, 2002, *Le déclin de l’institution*, Paris, Seuil.
- Dubet François, Lapeyronnie Didier, *Les quartiers d’exil*, Paris, Seuil.
- Dubet François, Martuccelli Danilo, 1998, *Dans quelle société vivons-nous ?*, Paris, Seuil.
- Duchier Odile, Fleury Daniel, 1989, « Un psychiatre – psychanalyste en Centre d’observation : Pierre Mâle », *Les Cahiers du CRIV*, 9, pp. 93-100.
- Dumoulin Laurence, 2000, « L’expertise judiciaire dans la construction du jugement : de la ressource à la contrainte », *Droit et société*, 44-45, pp. 199-223.
- Duran Patrice, Le Bianic Thomas, 2008, « Introduction générale », in. T. Le Bianic et A. Vion (eds.), *Action publique et légitimités professionnelles*, Paris, LGDJ, pp. 11-35.
- Durkheim Émile, 1934, *L’éducation morale* (cours dispensés à La Sorbonne en 1902 et 1903), Paris, Félix Alcan. Édition électronique proposée par l’Université du Québec à Chicoutimi (UCAQ), <http://classiques.uqac.ca>

- Elzinga Aant, 1990, « The knowledge aspect of professionalization : the case of science-based nursing education in Sweden », in. M. Burrage et R. Torstendahl (eds.), *The Formation of Professions. Knowledge, State and Strategy*, London, Sage, pp. 151-173.
- Esquirol Jean-Etienne, 1818, *Dictionnaire des sciences médicales*.
- Evetts Julia, 2003, « Explaining the construction of professionalism in the military : history, concepts and theories », *Revue française de sociologie*, 44(4), pp. 759-776.
- Farcy Jean-Claude, 2007, « La loi du 22 juillet 1912 sur les tribunaux pour enfants et adolescents », *Criminocorpus. Portail sur l'histoire de la Justice, des crimes et des peines*, <http://www.criminocorpus.cnrs.fr/article271.html>
- Faugeron Claude, Le Boulaire Jean-Michel, 1992, « Prisons, peines de prison et ordre public », *Revue française de sociologie*, 33(1), pp. 3-32.
- Fauvel Aude, 2004, « Aliénistes contre psychiatres. La médecine mentale en crise (1890-1914) », in. S. Thibierge, C. Hoffmann et O. Douville (eds.), *Qu'est-ce qu'un fait clinique ?*, Paris, L'Harmattan, pp. 61-77.
- Ferri Enrico, 1893, *La sociologie criminelle*, Paris, Felix Alcan.
- Flexner Abraham, 2001 [1917], « Is social work a profession ? », *Research on Social Work Practice*, 11-2, pp. 152-165.
- Foucault Michel, 1961, *Folie et déraison. Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Plon.
- Foucault Michel, 1975, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.
- Foucault Michel, 2001, « Usage des plaisirs et techniques de soi », *Dits et écrits II, 1976-1988*, Paris, Gallimard, pp. 1358-1380. Initialement paru en 1983, *Le Débat*, 27, pp. 46-72.
- Foucault Michel, 2004, *Naissance de la biopolitique. Cours au collège de France (1978-1979)*, Paris, Seuil.
- Freidson Eliot, 1976, « The Division of Labor as Social Interaction », *Social Problems*, 23(3), pp. 304-313.
- Freidson Eliot, 1983, « The Theory of Professions : State of the Art », in. R. Dingwall et P. Lewis (eds.), *The Sociology of the Professions: Lawyers, Doctors and Others*, London, Palgrave Macmillan.
- Freidson Eliot, 1994, *Professional Power. A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*, Chicago, University of Chicago Press.
- Freidson Eliot, 2001, *Professionalism, the Third Logic: On the Practice of Knowledge*, Chicago, University Of Chicago Press.
- Freud Sigmund, 2006, *Lettres à Wilhelm Fliess 1887-1904*, Paris, PUF.
- Freund Véronique, 2004, *Le métier d'éducateur de la PJJ*, Paris, La Découverte.
- Gaillac Henri, 1971, *Les maisons de correction : 1830-1945*, Paris, Cujas.
- Garapon Antoine, 1989, « Modèle garantiste et modèle paternaliste dans les systèmes de justice des mineurs », *Actes. Les cahiers d'action juridique*, 66, pp. 19-23.
- Garcia Margarida, 2009, *Le rapport paradoxal entre les droits de la personne et le droit criminel : les théories de la peine comme obstacles cognitifs à l'innovation*, Thèse de doctorat de sociologie et criminologie, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Gaspar Jean-François, 2008, « Crédit et discrédit des “savoirs théoriques” et des “savoirs de terrain” chez de jeunes travailleurs sociaux », *Pensée plurielle*, 17(1), pp. 67-83.
- Gateaux-Mennecier Jacqueline, 1989, *Bourneville et l'enfance aliénée : l'humanisation du déficient mental au XIXe siècle*, Paris, Centurion.
- Geay Bertrand, 2005, *Le syndicalisme enseignant*, Paris, La découverte.

- Geay Bertrand, 2010, « Les néo-enseignants face à l'utilitarisme », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 184(4), pp. 72-89.
- Geay Bertrand, Oria Nathalie, avec Louise Fromard, 2009, « La remise en ordre symbolique de l'institution. Les conseils de discipline dans l'enseignement secondaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 178(3), pp. 62-79.
- Geissmann Nicolas, 2011, *Penser l'adolescence avec Melanie Klein*, Toulouse, Erès.
- Girault Eloïse, 2011, « Ce que la politisation fait aux politiques publiques : le désordre des temporalités », *Temporalités*, 13, <http://temporalites.revues.org/1590>
- Glueck Sheldon, Glueck Eleanor T., 1950, *Unraveling juvenile delinquency*, New York, Commonwealth Fund.
- Goffman Erving 1968, *Asiles : études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Paris, Editions de Minuit.
- Gourmelon Nathalie, Bailleau Francis, Milburn Philip, 2012, *Les établissements privés de liberté pour mineurs : entre logiques institutionnelles et pratiques professionnelles*, Rapport pour la mission de recherche Droit et Justice, CIRAP – CESDIP – Printemps.
- Gramatica Filippo, 1963, *Principes de défense sociale*, Paris, Cujas.
- Heuyer Georges, 1914, *Enfants anormaux et délinquants juvéniles : nécessité de l'examen psychiatrique des écoliers*, Paris, G. Steinheil.
- Heuyer Georges, 1946, « Délinquance et trouble du caractère », *Revue de l'éducation surveillée* 2, pp. 38-49.
- Heuyer Georges, 1964, « Confrontation du droit pénal classique et de la défense sociale. Le point de vue de la médecine psychiatrique », *Revue de science criminelle et de droit pénal comparé*, XIX, pp. 737-755.
- Hochmann Jacques, 2008, *Histoire de l'autisme : de l'enfant sauvage aux troubles envahissants du développement*, Paris, Odile Jacob.
- Hoggart Richard, 1970, *La culture du pauvre*, Paris, Minuit.
- Houillon Philippe, 2007, « Pour les peines planchers et l'adaptation de l'excuse de minorité en cas de récidive », *Regards sur l'actualité*, 336, pp. 55-58.
- Houssier Florian, 2004, « Un pionnier dans l'histoire de la psychanalyse : August Aichhorn et le traitement de la délinquance dans la première moitié du XXème siècle », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 6, pp. 45-67.
- Hughes Everett C., 1960, « The Professions in Society », *The Canadian Journal of Economics and Political Science*, 26(1), pp. 54-61.
- Hughes Everett C., 1996, *Le regard sociologique. essais choisis (textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chaponliè)*, Paris, EHESS.
- IGA, IGAS, IGSJ, 1998, *Rapport sur les Unités à encadrement éducatif renforcé et leur apport à l'hébergement des mineurs délinquants*, Inspection générale de l'administration, Inspection générale des affaires sociales, Inspection générale des services judiciaires.
- Ihl Olivier, Kaluszynski Martine, Pollet Gilles, 2003, « Introduction. Pour une socio-histoire des sciences de gouvernement », in. O. Ihl, M. Kaluszynski et G. Pollet (eds.), *Les sciences de gouvernement*, Paris, Economica, pp. 1-21.
- Ion Jacques, Tricart Jean-Paul, 1998, *Les travailleurs sociaux*, Paris, La découverte.
- Itad Jean, 2009 [ed. orig. 1801], *Victor de l'Aveyron*, Paris, Allia.
- Jaccoud Mylène, 2007, « Innovations pénales et justice réparatrice », *Champ pénal/ Penal field*, Séminaire Innovations Pénales, <http://champpenal.revues.org/1269>

- Jamet Ludovic, 2010, « Les mesures de placement de mineurs “délinquants” : entre logiques institutionnelles et stigmatisation du public », *Sociétés et jeunesses en difficulté* 9, <http://sejed.revues.org/index6689.html>
- Jaspart Alice, 2010a, *L'enfermement des mineurs poursuivis par la Justice. Ethnographie de trois institutions de la Communauté française*, Thèse de doctorat de criminologie, Bruxelles, Université libre de Bruxelles.
- Jaspart Alice, 2010b, « Vivre le temps d'un enfermement. Premiers résultats d'une enquête de terrain réalisée dans trois centres fermés pour mineurs délinquants en Belgique », 34(2), pp. 217-227.
- Jaspart Alice, 2011, « Où resserre-t-on les boulons ? L'enfermement des mineurs en Belgique », *Les cahiers dynamiques*, 52(3), pp. 88-95.
- Jeammet Philippe, 1993, « Le diagnostic à l'adolescence », in. CFE-ES (ed.), *Journées des cliniciens de la PJJ du 17 et 18 mars 1993*, Vaucresson, CNFE-PJJ, pp. 57-96.
- Jeammet Philippe, 2005, « La sanction en éducation. Le respect des frontières », *Informations sociales*, 127(7), pp. 98-103.
- Jeanne Yves, 2007, « Désiré Magloire Bourneville, rendre leur humanité aux enfants “idiots” », *Reliance*, 24, pp. 144-148.
- Johnson Terry, 1995, « Governmentality and the institutionalization of expertise », in. T. Johnson, G. Larkin et M. Saks (eds.), *Health professions and the state in Europe*, London, Routledge, pp. 7-24.
- Jolly Benoist, 2011, « Sortir, pour faire face à la crise. Gestion des situations de crise en centre éducatif fermé », *Les cahiers dynamiques*, 52(3), pp. 35-42.
- Joly Henri, 1904, *L'Enfance Coupable*, Paris, V. Lecoffre.
- Joubrel, Henri. 1949a. « Le baccalauréat est-il nécessaire pour être éducateur ? » *Rééducation. Revue française de l'enfance délinquante, déficiente et en danger moral*, 16, pp. 40-43.
- Joubrel Henri, 1949b, « Intellectualisme et Rééducation ». *Rééducation. Revue française de l'enfance délinquante, déficiente et en danger moral*, 16, p. 1.
- Jovelin Emmanuel, 2009, « Uniformité et diversité. Formation et prise en charge des mineurs délinquants en Europe », *Les Cahiers Dynamiques*, 43 (1), pp. 67-70.
- Jurmand Jean-Pierre, 2000, « De l'enfance irrégulière à l'enfance délinquante (1945-1950), itinéraire d'une pensée, naissance d'un modèle », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 3, pp. 179-206.
- Jurmand Jean-Pierre, 2004, « Bize : un médecin à l'Éducation surveillée ou les sciences de l'observation entre archaïsme et modernité (1946-1955) », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière » - Le temps de l'histoire*, 6, pp. 121-151.
- Jurmand Jean-Pierre, 2007, « Une histoire de milieu ouvert », *Les cahiers dynamiques*, 40, pp. 22-29.
- Kaluszynski Martine, 1994, « Le criminel sous le regard du savant », *Autrement*, 145, pp. 74-87.
- Kaluszynski Martine, 2000, « De l'Apache au sauvageon. L'enfance délinquante : un enjeu républicain », *Informations sociales*, 84, pp. 12-17.
- Karsenti Bruno, 2006, *La société en personnes. Études durkheimiennes*, Paris, Economica.
- Kirsh David, 2001, « The context of work », *Human-computer interaction*, 16, pp. 305-322.
- La Cecla Franco, 2002, *Le malentendu*, Paris, Balland.
- Laé Jean-François, 2008, *Les nuits de la main courante : Ecritures au travail*, Paris, Stock.
- Lafon, René, 1953, « Habitat, quartier, ville et inadaptation juvénile », *Sauvegarde de l'enfance*, octobre.

- Lagache Daniel, 1946, « Psychologie clinique et délinquance juvénile », *Revue de l'éducation surveillée*, pp. 30-38.
- Lagache Daniel, 1952, « La psychocriminogénèse », in. *Actes du IIe congrès international de criminologie. III, Psychiatrie, psychologie, psychanalyse*, Paris, PUF.
- Lagache Daniel, 2002, *L'unité de la psychologie : psychologie expérimentale et psychologie clinique*, Paris, PUF.
- Lahanier-Reuter Dominique, 2010, « Livrets de bord et travail des enseignants du second degré », *Langage et société*, 134(4), pp. 55-78.
- Lahire Bernard, Bonniel Jacques, 1994, « Remarques sociologiques sur la notion d'insertion », in. S. Guth (ed.), *L'insertion sociale, Actes du colloque Sociologies IV organisé à l'Université de Montpellier III*, Paris, L'Harmattan, pp. 21-32.
- Lapeyronnie Didier, 2008, *Ghetto urbain. Ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui*, Paris, Robert Laffont.
- Larger Danièle, 2010, *Les mesures d'investigation dans le service public de la PJJ*, Inspection Générale des Affaires Sociales.
- Larminat Xavier de, 2012, *La probation en quête d'approbation. L'exécution des peines en milieu ouvert entre gestion des flux et gestion des risques*, Thèse de doctorat en science politique, Saint-Quentin, Université Versailles Saint-Quentin en Yvelines.
- Lascoumes Pierre, 1977, *Prévention et contrôle social. Les contradictions du travail social*, Genève, Masson.
- Lascoumes Pierre, 1996, « Les mineurs et l'ordre pénal dans les Codes de 1791 et 1810 », in. M. Chauvière, P. Lenoël et E. Pierre (eds.), *Protéger l'enfant, raison juridique et pratiques socio-judiciaires (XIXe et XXe siècles)*, Rennes, PUR, pp. 37-44.
- Latour Bruno, 2004, *La fabrique du droit : Une ethnographie du Conseil d'Etat*, Paris, La Découverte.
- Latour Bruno, 2006, « Le grand Léviathan s'apprivoise-t-il ? » in. M. Akrich, M. Callon et B. Latour (eds.), *Sociologie de la traduction : Textes fondateurs*, Paris, Presses de l'École des Mines.
- Latour Roger, 1951, « Numéro spécial "Les éducateurs" », *Rééducation*, 33/34.
- Laurent Etienne, 1908, *Le criminel aux points de vue anthropologique, psychologique et social*, Paris, Vigot.
- Lazerges Christine, 1995, « De l'irresponsabilité pénale à la responsabilité pénale des mineurs délinquants ou relecture des articles 1 et 2 de l'ordonnance du 2 février 1945 », *Revue de science criminelle et de droit pénal comparé*, 1, pp. 149-153.
- Lazerges Christine, 2000, *Introduction à la politique criminelle*, Paris, L'Harmattan.
- Lazerges Christine, 2008, « Un populisme pénal contre la protection des mineurs », in. L. Mucchielli (ed.), *La frénésie sécuritaire. Retour à l'ordre et nouveau contrôle social*, Paris, La découverte.
- Lazerges Christine, Balduyk Jean-Pierre, 1998, *Mission interministérielle sur la prévention et le traitement de la délinquance des mineurs. Réponses à la délinquance des mineurs*, Rapport au Premier ministre.
- Leblanc Marc, Dionne Jacques, Proulx Jean, 2002, *Intervenir autrement: un modèle différentiel pour les adolescents en difficulté*, Montréal, Gaëtan Morin.
- Le Caisne Léonore, 2008a, « Incarcérer un mineur : de la personnalité de l'adolescent aux enjeux identitaires des magistrats », *Cahiers internationaux de sociologie*, 124(1), pp. 103-126.
- Le Caisne Léonore, 2008b, *Avoir 16 ans à Fleury. Ethnographie d'un centre de jeunes détenus*, Paris, Seuil.
- Lefaucheur Nadine, 1995, « Psychiatrie infantile et délinquance juvénile. Georges Heuyer et la question de la genèse « familiale » de la délinquance », in. L. Mucchielli (ed.), *Histoire de la criminologie française*, Paris, L'Harmattan.

- Legendre Pierre, 1992, *Leçons VI. Les enfants du texte : étude sur la fonction parentale des Etats*, Paris, Fayard.
- Le Goff Jacques, 1980, « Les métiers et l'organisation du travail dans la France médiévale », in. *La France et les français*, Paris, Gallimard, pp. 310-337.
- Le Guillant Louis, 1961, *Jeunes « difficiles » ou temps difficiles ?*, Paris, Editions du Scarabée.
- Lenoël Pierre, 1996, « Dire l'enfant dans le Code civil au XIXe siècle », in. M. Chauvière, P. Lenoël et E. Pierre (eds.), *Protéger l'enfant, raison juridique et pratiques socio-judiciaires (XIXe et XXe siècles)*, Rennes, PUR, pp. 45-56.
- Léonard Jacques, 1981, *La médecine entre les savoirs et les pouvoirs : histoire intellectuelle et politique de la médecine française au XIXe siècle*, Paris, Aubier Montaigne.
- Le Senne René, 2001 [1945], *Traité de caractérologie*, Paris, PUF.
- Leturmy Laurence, 2008, « L'effritement des principes directeurs énoncés par l'article 2 de l'ordonnance du 2 février 1945 », *Archives de politique criminelle*, 30(1), pp. 63-77.
- Lewis Sam, 2009, « La criminalisation des jeunes et les tendances compensatrices : la justice des mineurs en Angleterre et au Pays de Galles », *Déviance et Société*, 33(3), pp. 335-349.
- Lézé Samuel, 2010, *L'autorité des psychanalystes*, PUF, Paris.
- Lhuillier Dominique, Lemiszewska Adona, 2001, *Le choc carcéral : survivre en prison*, Paris, Bayard.
- Lombroso Cesare, 1887, *L'homme criminel. Criminel-né, fou moral, épileptique. Etude anthropologique et médico-légale*, Paris, Felix Alcan.
- Lutz Paul, 1973, « Ma rencontre avec Aichhorn », *Rééducation*, 254, pp. 1-7.
- Maisonneuve Jean, Ferry Gilles, 1981, « La formation psychosociologique à l'Education surveillée », *Connexions*, 32, pp. 49-72.
- Marcel Jean-Christophe, Mucchielli Laurent, 2002, « La sociologie du crime en France depuis 1945 », in. L. Mucchielli et P. Robert (eds.), *Crime et sécurité : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.
- Marshall Thomas H., 1950, *Citizenship and Social Class, and Others Essays*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Martaguet Pierre, 1983, *Commission de réforme du droit pénal des mineurs. Premières propositions*.
- Martaguet Pierre, 1985, « Préface », in H. Michard, *De la justice distributive à la justice résolutive. La dialectique du « judiciaire » et de « l'éducatif » dans la protection de l'enfance*, Vaucresson, CRIV, pp. 8-12.
- Matelly Jean-Hugues, Mouhanna Christian, 2007, *Police : des chiffres et des doutes*, Paris, Michalon.
- Mauger Gérard, 2006, *Les bandes, le milieu et la bohème populaire. Etudes de sociologie de la déviance des jeunes de classes populaires*, Paris, Belin.
- Mauger Gérard, 2009, *La sociologie de la délinquance juvénile*, Paris, La découverte.
- Maurice Marc, 1972, « Propos sur la sociologie des professions », *Sociologie du Travail*, 14(2), pp. 213-225.
- Mazerol Marie-Thérèse, 1987, « Pour rappeler l'importance des facteurs inconscients dans le champ social », *Annales de Vaucresson*, 27, pp. 293-302.
- Menga Joseph, 1981, *Rapport Menga : Sur l'adaptation des structures et des méthodes éducatives à l'évolution de la protection judiciaire de la jeunesse*.
- Michard Henri, 1985, *De la justice distributive à la justice résolutive. La dialectique du « judiciaire » et de « l'éducatif » dans la protection de l'enfance*, Vaucresson, CRIV.

- Michard Henri, et l'équipe des professeurs, 1962, *L'éducateur de jeunes délinquants*, Vaucresson, Centre de formation et de recherche de l'Education surveillée.
- Milburn Philip, 2002a, « La compétence relationnelle : maîtrise de l'interaction et légitimité professionnelles. Avocats et médiateurs », *Revue française de sociologie*, 43(1), pp. 47-72.
- Milburn Philip, 2002b, « La réparation pénale à l'égard des mineurs : éléments d'analyse sociologique d'une mesure de justice restaurative », *Archives de politique criminelle*, 24(1), pp. 147-160.
- Milburn Philip, 2005, *La réparation pénale à l'égard des mineurs*, Paris, PUF.
- Milburn Philip, 2009, *Quelle justice pour les mineurs ? : entre enfance menacée et adolescence menaçante*, Toulouse, Erès.
- Milburn Philip, 2010, « Les procureurs de la République : passeurs de justice ou gestionnaires des "politiques pénales" », *Droit et société*, 74(1), pp. 73-90.
- Milhaud Olivier, 2007, « La réclusion au cœur du monde. La carte pénitentiaire en France de 1790 à nos jours », *Hypothèses*, 1, pp. 151-160.
- Mintzberg Henry, 1982, *Structure et dynamique des organisations*, Paris, Editions d'Organisation.
- Mohammed Marwann, 2010, *La formation des bandes de jeunes. Entre la famille, l'école et la rue*, Paris, PUF.
- Mohammed Marwann (ed.), 2012, *Les sorties de délinquance. Théories, méthodes, enquêtes*, Paris, La découverte.
- Mucchielli Roger, 1958, *Psychologie pratique des élèves de 7 à 12 ans* (2 tomes), Paris, Bordas.
- Mucchielli Roger, 1962, *La personnalité de l'enfant*, Paris, Editions sociales Françaises.
- Mucchielli Roger, 1965, *Comment ils deviennent délinquants. Genèse et développement de la dissocialité*, Paris, Editions sociales Françaises.
- Mucchielli Laurent, 1995a, « Histoire des (r)apports de la psychanalyse à la criminologie », in. L. Mucchielli (ed.), *Histoire de la criminologie française*, Paris, L'Harmattan, pp. 351-410.
- Mucchielli Laurent, 1995b, « Naissance et déclin de la sociologie criminelle (1890-1940) », in. L. Mucchielli (ed.), *Histoire de la criminologie française*, Paris, L'Harmattan, pp. 287-312.
- Mucchielli Laurent, 1998, *La découverte du social. Naissance de la sociologie en France (1870-1914)*, Paris, La Découverte.
- Mucchielli Laurent, 2000a, « L'expertise policière de la "violence urbaine", sa construction intellectuelle et ses usages dans le débat public français », *Déviance et société*, 24(4), pp. 351-375.
- Mucchielli Laurent 2000b. « Compte-rendu de [A. Bauer et W. Raufer, *Violences et insécurité urbaine*, Paris, PUF, 1998] ». *Pénombre* 22 (juin).
- Mucchielli Laurent, 2002, *Violences et insécurité. Fantômes et réalités dans le débat français*, Paris, La Découverte.
- Mucchielli Laurent, 2010, « L'évolution de la délinquance des mineurs. Entre criminalisation, judiciarisation et ghettoïsation », in. M. Boucher (ed.), *Penser les questions sociales et culturelles contemporaines : Quels enjeux pour l'intervention sociale ?*, Paris, L'Harmattan, pp. 103-130.
- Muel-Dreyfus Francine, 1980, « L'initiative privée. Le "terrain" de l'éducation spécialisée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 32(1), pp. 15-49.
- Muller Pierre, 2004, « Secteur », in. L. Boussaguet, S. Jacquot, P. Ravinet (eds.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris, Presse de Sciences Po.
- Muller Pierre, Surel Yves, 1998, *L'analyse des politiques publiques*, Paris, Montchrestien.

- Niget David, 2009, *La naissance du tribunal pour enfants. Une comparaison France-Québec (1912-1945)*, Rennes, PUR.
- Niget David, 2011, « L'observation médico-pédagogique des jeunes délinquantes en Belgique (1912-1965) », *Champ pénal / Penal field*, <http://champpenal.revues.org/8068>.
- Ohayon Annick, 1999, *L'impossible rencontre : psychologie et psychanalyse en France, 1919-1969*, Paris, La Découverte.
- Ohayon Annick, 2004, « Le devenir des enfants suivis en psychiatrie : premières enquêtes rétrospectives d'évaluation », *L'Évolution Psychiatrique*, 69(4), pp. 589-603.
- Ohayon Annick, 2006, « La psychologie clinique en France. Éléments d'histoire », *Connexions*, 85(1), pp. 9-24.
- Otero Marcelo, 2000, « Les stratégies d'intervention psychothérapeutiques et psychosociales au Québec : la régulation des conduites », *Sociologie et sociétés*, 32(1), pp. 213-228.
- Palacio Manuel, 2006, *La justice des enfants perdus. Intervenir auprès des mineurs*, Paris, La Découverte.
- Payre Renaud, Pollet Gilles, 2005, « Analyse des politiques publiques et sciences historiques : quel(s) tournant(s) socio-historique(s) », *Revue française de science politique*, 55(1), pp. 133-154.
- Paxton Robert O., 1973, *La France de Vichy : 1940-1944*, Paris, Éditions du Seuil.
- Pellegrini Bernard, 1997, *Rapport final de mission – Vaucresson 1997*, Vaucresson, CNFE-PJJ.
- Pendax Daniel, 1996, « L'AEMO dite "judiciaire" : le poids d'une impasse », *Sauvegarde de l'enfance*, 1.
- Pendax Daniel, 2008, « Pourquoi un juge des enfants ? Réflexions sur la fonction clinique de la Justice des mineurs », *Institut européen psychanalyse et travail social* [En ligne].
- Le Pennecc Yann, 1996, « Le milieu ouvert : sur quoi ? Contrôle par l'Etat de l'exercice de l'autorité parentale et intimité de la vie privée sur "la" famille », *Sauvegarde de l'enfance*, 1, pp. 20-25.
- Perrot Michèle, 1998, « Dans la France de la Belle-époque, les "Apaches", premières bandes de jeunes », in. *Les marginaux et les exclus dans l'histoire. Cahiers de Jussieu, Université Paris 7*, Paris, 10-18.
- Peyre Vincent, 1975, « Délinquance juvénile et développement socio-économique en France », in. Y. Chirol (ed.), *Délinquance juvénile et développement socio-économique*, Paris, Mouton.
- Peyronnet Jean-Claude, Pillet François, 2011, *Rapport d'information sur l'enfermement des mineurs : évaluation des centres éducatifs fermés et des établissements pénitentiaires pour mineurs*, Sénat.
- Philippe Jean, Paul-Boncourt Georges, 1922, *Les anomalies mentales chez les écoliers. Etude médico-pédagogique*, Paris, Alcan.
- Pichot Nadine, 2002, « Le recrutement dans l'oeil du cyclone », *Les Cahiers Dynamiques*, 22, pp. 40-41.
- Pierre Eric, 1996, « Débats pénitentiaires, politique correctionnelle et vote de la loi de 1850 », in. M. Chauvière, P. Lenoël et E. Pierre (eds.), *Protéger l'enfant, raison juridique et pratiques socio-judiciaires (XIXe et XXe siècles)*, Rennes, PUR, pp. 71-105.
- Pierre Éric, 1999, « La loi du 19 avril 1898 et les institutions », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 2, pp. 113-127.
- Pierre Éric, 2003, « Les colonies pénitentiaires pour jeunes détenus : des établissements irréformables (1850-1914) », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 5, pp. 43-60.

- Pinatel Jean, 1964, « Confrontation du droit pénal classique et de la défense sociale nouvelle. Le point de vue du criminologique et pénologique », *Revue de science criminelle et de droit pénal comparé*.
- Pinson Gilles, Sala Pala Valérie, 2007, « Peut-on vraiment se passer de l'entretien en sociologie de l'action publique », *Revue française de sciences politiques*, 57(5), pp. 555-597.
- Pirès Alvaro, 2008a, « La criminologie d'hier et d'aujourd'hui », in. C. Debuyst, C. Digneffe, J.-M. Labadie et A. Pirès (eds.), *Histoire des savoirs sur le crime et la peine. 1, Des savoirs diffus à la notion de criminel-né*, Bruxelles, Larcier.
- Pirès Alvaro, 2008b, « Beccaria, l'utilitarisme et la rationalité pénale moderne », in. C. Debuyst, F. Digneffe et A. Pirès (eds.), *Histoire des savoirs sur le crime et la peine, tome 2. La rationalité pénale et la naissance de la criminologie*, Bruxelles, Larcier.
- Pirès Alvaro, 2008c, « Aspects, traces et parcours de la rationalité pénale moderne », in. C. Debuyst, F. Digneffe et A. Pirès (eds.), *Histoire des savoirs sur le crime et la peine, tome 2. La rationalité pénale et la naissance de la criminologie*, Bruxelles, Larcier.
- Plouviez Mélanie, 2010, *Normes et normativité dans la sociologie d'Émile Durkheim*, Thèse de doctorat de Philosophie, Paris, Université Paris I – Panthéon-Sorbonne.
- Prairat Eirick, 2000, *La sanction: Petites méditations à l'usage des éducateurs*, Paris, L'Harmattan.
- Prairat Eirick, 2002, *Sanction et socialisation : Idées, résultats et problèmes*, Paris, PUF.
- Prairat Eirick, 2003, *Questions de discipline à l'école et ailleurs*, Toulouse, Erès.
- Prairat Eirick, 2004, « Réflexions sur la sanction dans le champ de l'éducation », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 57(3), pp. 31-44.
- Prairat Eirick, 2007, *La sanction en éducation*, Paris, PUF.
- Prairat Eirick, 2011, *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- Prost Antoine, 1997, *Éducation, société et politiques, une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil.
- Proudhon Jean-Baptiste, 1811, *Cours de droit français. Tome II*, Paris.
- Ravon Bernard, 2006, « Y a-t-il sociologisation de l'intervention psychologique ? Politiques de la psychologie dans le champ du travail social », in. M. Bresson (ed.), *La psychologisation de l'intervention sociale. Mythes et réalités*, Paris, L'Harmattan, pp. 241-250.
- Raynal Florence, 2009, « L'investigation : de nouveaux champs à explorer ». *Actualités sociales hebdomadaires*, 2623, pp. 28-31.
- Renneville Marc, 1995, « La réception de Lombroso en France (1880-1900) », in. L. Mucchielli (ed.), *Histoire de la criminologie française*, Paris, L'Harmattan.
- Renouard Jean-Marie, 1982, « Déviance juvénile : de la gestion de l'inadaptation à l'organisation de l'exclusion », *Déviance et société*, 6(2), pp. 167-184.
- Robert Philippe, 1973, « La sociologie entre une criminologie du passage à l'acte et une criminologie de la réaction sociale », *L'Année sociologique*, XXIV, pp. 441-504.
- Robert Philippe, 1969, *Traité de droit des mineurs, place et rôle dans l'évolution du droit français contemporain*, Paris, Cujas.
- Robert Philippe, 1995, « La renaissance de la sociologie criminelle », in. L. Mucchielli (ed.), *Histoire de la criminologie française*, Paris, L'Harmattan, pp. 429-447.
- Robert Philippe, Pottier Marie-Lys, 2004, « Les préoccupations sécuritaires: une mutation? », *Revue française de sociologie*, 45(2), pp. 211-241.

- Roca Jacqueline, 1992, *De la ségrégation à l'intégration : l'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975*, Vanves, Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations.
- Rose Nikolas, 1999, *Powers of freedom. Reframing political thought*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Rose Nikolas, Miller Peter, 1992, « Political Power beyond the State : Problematics of Government », *The British Journal of Sociology*, 43(2), pp. 173-205.
- Rosolato Guy, *Essais sur le symbolique*, Paris, Gallimard.
- Rossignol Christian, 2000, « La législation "relative à l'enfance délinquante" : De la loi du 27 juillet 1942 à l'ordonnance du 2 février 1945, les étapes d'une dérive technocratique », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 3, pp. 17-54.
- Roubaud Louis, 1925, *Les Enfants de Caïn*, Paris, Grasset.
- Rey Jacques, 1951, « Numéro spécial "Les éducateurs" », *Rééducation*, 33/34.
- Rousseau Jean-Jacques, 1999 [ed. orig. 1762], *Émile, ou De l'Éducation*, Paris, Flammarion.
- Salas Denis, 1993, « Modèle tutélaire ou modèle légaliste dans la justice pénale des mineurs », *Mélanges*, 2, pp. 17-27.
- Salas Denis, 1997, « La délinquance d'exclusion », *Les cahiers de la sécurité intérieure*, 29, pp. 61-75.
- Sailleilles Raymond, 1898, *L'individualisation de la peine: Étude de criminalité sociale*, Paris, Felix Alcan.
- Salle Grégory, 2006, « État de droit, État gestionnaire. Retour sur la "privatisation" des prisons françaises », *Champ pénal/ Penal field*, III, <http://champpenal.revues.org/601>
- Salle Grégory, 2011, « La privatisation de la gestion carcérale », in. R. Bodin (ed.), *Surveiller, fichier, pénaliser*, Paris, La dispute.
- Salle Grégory, Chantraine Gilles, 2009, « Le droit emprisonné ? Sociologie des usages sociaux du droit en prison », *Politix*, 87(3), pp. 93-117.
- Sallée Nicolas, 2006, « Les médecins, la tumeur et l'enfant », *Terrains & travaux*, 11(2), pp. 61-80.
- Sallée Nicolas, 2009, « Une clinique de l'ordre. Examen des controverses autour de l'ordonnance du 2 février 1945 », *Vacarme*, 49, pp. 25-27.
- Sallée Nicolas, 2010, « Les éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse à l'épreuve de l'évolution du traitement pénal des jeunes délinquants », *Champ pénal/ Penal field*, VII, <http://champpenal.revues.org/7756>
- Scheer David, Chantraine Gilles, Milhaud Olivier, 2012, « Espaces, mouvements et visibilité en établissements pénitentiaires pour mineurs », in. F. Dieu et P. Mbanzoulou, *L'architecture carcérale. Des mots et des murs*, Toulouse, Privat.
- Scott Richard, 1966, « Professionals in Bureaucraties. Areas of Conflict », in. H.-M. Vollmer et D.-L. Mills, *Professionalization*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, pp. 265-275.
- Segond Pierre, 1975, « Un type d'activité de formation : le groupe émotionnel didactique centré sur le travail institutionnel », *Les annales de Vauresson*, 13, pp. 11-29.
- Segond Pierre, 2008, *Travail social et soin psychologique : des éducateurs, des psy, des juges, des sauvages et leurs familles*, Ramonville Saint-Agne, Erès.
- Serre Delphine, 1998, « Le "bébé superbe". La construction de la déviance corporelle par les professionnel(le)s de la petite enfance », *Sociétés contemporaines*, 31, pp. 107-127.
- Serre Delphine, 2009, *Les coulisses de l'Etat social : Enquête sur les signalements d'enfant en danger*, Paris, Liber.

- Sewell William H., 1983, *Gens de métier et révolution. Le langage du travail de l'Ancien Régime à 1848*, Paris, Aubier.
- Shaw Clifford R., McKay Henry, 1969, *Juvenile delinquency and urban areas. A study of rates of delinquents in relation to differential characteristics of local communities in American cities*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Sicot François, 2009, « Une reconfiguration du traitement des déviations juvéniles au tournant des années 1990 : vers un accroissement généralisé de l'encadrement », A. Stora-Lamarre, J.-C. Caron et J.-J. Yvrol (eds.), *Les âmes mal-nées. Jeunesse et délinquance urbaine en France et en Europe (19e-21e siècles)*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, pp. 299-313.
- Siegrist Hannes, 1990, « Professionalisation as a process: patterns, progression and discontinuity in Professions in theory and history », in. Burrage et Tortendahl, London, Sage, pp. 177-202.
- Simon Théodore, Binet Alfred, 1904, « Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux », *L'année psychologique*, 11(1), pp. 191-244.
- Sinoir Guy, 1946, « Utilité et limites de l'observation du mineur délinquant avant le jugement », *Revue de l'Education surveillée*, pp. 35-44.
- Sinoir Guy, 1949, « Le baccalauréat est-il nécessaire aux éducateurs ? », *Rééducation. Revue française de l'enfance délinquante, déficiente et en danger moral*, 18.
- Sinoir Guy, 1951, *Rapport sur la nature et les possibilités de l'observation dans la connaissance et la personnalité du délinquant*, Vaucresson, CFRES.
- Stoezel Jean, 1962, « Préface », in. H. Michard et l'équipe des professeurs (eds.), *L'éducateur de jeunes délinquants*, Vaucresson, Centre de formation et de recherche de l'Éducation surveillée, pp. 7-9.
- Strauss Anselm L., avec Léonard Schatzman, Rue Bucher, Danuta Ehrlich, Melvin Sabshin, 1992, « L'hôpital et son ordre négocié », in. *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme* (textes rassemblés et présentés par I. Bazzanger), Paris, L'Harmattan.
- Strimelle Véronique, 2007, « La justice restaurative : une innovation du pénal ? », *Champ pénal/ Penal field*, <http://champpenal.revues.org/912>.
- Sudan Dimitri, « De l'enfant coupable au sujet de droits : changement des dispositifs de gestion de la déviance juvénile (1820-1989) », *Déviance et société*, 21(4), pp. 383-399.
- Sykes Gresham M., 1999 [1958], *The Society of Captives. A Study of a Maximum Security Prison*, Princeton, Princeton University Press.
- Table ronde, 1995, « Travail ou activité d'utilité sociale », *Les cahiers dynamiques*, 2, pp. 2-7.
- Thomas Carole, 2006, « Une catégorie politique à l'épreuve du juridique : la "fermeture juridique" dans la loi Perben I », *Droit et société*, 63-64(2), pp. 507-525.
- Thomas Carole, 2009, « La communication par le bas au ministère de la Justice », *Communication et organisation*, 35, pp. 170-181.
- Topalov Christian, 1999, *Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France, 1880-1914*, Paris, EHESS.
- Toren Nina, 1968, « Semi-professionalism and Social Work : A Theoretical Perspective », in. A. Etzioni (ed.), *The Semi-Professions and Their Organization. Teachers, Nurses, Social Workers*, New-York, The Free Press, pp. 141-195.
- Toren Nina, 1975, « Deprofessionalization and its sources. A preliminary analysis », *Sociology of work and occupations*, 2(4), pp. 323-337.

- Tort Michel, 2005, « Comment “le Père” devint la cause des pathologies familiales », *Actuel Marx*, 37(1), pp. 89-125.
- Tort Michel, 2007, *La fin du dogme paternel*, Paris, Flammarion.
- Toscani-Merle Charlotte, 1990, « Approches historiques de la clinique à l'Éducation Surveillée », *Cahiers du C.R.I.V.*, 9.
- Turbelin Dominique, 1995, *La justice a-t-elle besoin d'éducateurs ? : de l'ES à la PJJ*, Ramonville Saint-Agne, Erès.
- Turbelin Dominique, 1998, « “Éducateurs Justice” : un statut vaut-il qualification ? », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 1, pp. 83-90.
- Vaillant Maryse, 1984, *La réparation dans la profession éducative*, Vaucresson, Service d'études CFE-ES.
- Vaillant Maryse, 1994, « De la dette au don », in. M. Vaillant (ed.), *De la dette au don : la réparation pénale à l'égard des mineurs*, Paris, ESF.
- Vaillant Maryse, 1999, *La réparation : de la délinquance à la découverte de la responsabilité*, Paris, Gallimard.
- Vaillant Maryse, 2005, « Recyclage de la violence et capacité de résilience : l'hypothèse transitionnelle dans la réparation », in. La fondation pour l'enfance (ed.), *La résilience*, Toulouse: Eres, pp. 241-253.
- Vatin François, 1991, « Prière s'insérer. Des mots et des faits sociaux », in. J.M. de Queiroz et F. Vatin (eds.), *Le renouveau de la question sociale. Etat et acteur face aux nouvelles formes d'emploi, de chômage et de pauvreté*, Rennes, PUR.
- Vatin François, 1995-1996, « Du travail à la fatigue, genèse et échec de la psycho-physiologie du travail », *Bulletin de psychologie*, tome XLIX, pp. 520-529.
- Vatin François, 1996, « De la naissance de la psychologie appliquée au débat sur le taylorisme, autopsie d'un échec : le cas français (1890-1920) », in. Y. Clot (ed.), *Les histoires de la psychologie du travail*, Toulouse, Octarès.
- Vatin François, 1999, *Le travail, sciences et société. Essai d'épistémologie et de sociologie du travail*, Bruxelles, Université de Bruxelles.
- Vatin François, 2009, « Introduction. Évaluer et valoriser », in. F. Vatin (ed.), *Évaluer et valoriser. Une sociologie économique de la mesure*, Toulouse, Les presses universitaires du Mirail.
- Verdes-Leroux Jeannine, 1978, *Le Travail social*, Paris, Les Editions de Minuit.
- Versini Dominique, 2010, *Enfants délinquants pris en charge dans les centres éducatifs fermés : 33 propositions pour améliorer le dispositif*, Défenseure des enfants, juin.
- Vilbrod Alain, 1998, « La convention collective de 1966 : chronique d'un rendez-vous impossible entre le privé et le public », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 1, pp. 91-98.
- Vigour Cécile, 2006, « Justice : l'introduction d'une rationalité managériale comme euphémisation des enjeux politiques », *Droit et société*, 63-64, pp. 425-455.
- Wacquant Loïc, 1999, *Les prisons de la misère*, Paris, Liber.
- Wacquant Loïc, 2010, « La fabrique de l'état néolibéral. “Workfare”, “prisonfare” et insécurité sociale », *Civilisations*, 59(1), pp. 151-174.
- Walgrave Lode, 1999, « La justice réparatrice : à la recherche d'une théorie et d'un programme », *Criminologie*, 32(1), pp. 161-183.
- Weber Max, 1986, *Sociologie du droit*, Paris, PUF.

- Weber Max, 2003 [1921], *Economie et société. Tome 2, L'organisation et les puissances de la société dans leur rapport à l'économie*, Paris, Pocket.
- Weller Jean-Marc, 1998, « Abuse-ton de la notion de relation de service? À propos de la modernisation des administrations », *Education permanente*, 137(4), pp. 9-21.
- Wilensky Harold L., 1964, « The Professionalization of everyone? », *American Journal of Sociology*, 70, pp. 137-158.
- Wilson James Q., Kelling Georges L., 1982, « Broken Windows : The Police and Neighbourhood Safety », *The Atlantic Monthly*, march, pp. 29-38.
- Wilson James Q., Kelling Georges L., 1994, « La théorie de la vitre "cassée" », *Les cahiers de la sécurité intérieure*, 15, pp. 163-180.
- Winnicott Donald W., 1994, *Déprivation et délinquance*, Paris, Payot.
- Winnicott Donald W., 2002, *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard.
- Wyvekens Anne, 2010, « La rétention de sûreté en France : une défense sociale en trompe-l'œil (ou les habits neufs de l'empereur) », *Déviance et Société*, 34(4), pp. 503-525.
- Youf Dominique, 1999, « Sur le statut juridique de l'enfant », *Le Débat*, 106(4), pp. 67-82.
- Youf Dominique, 2000, « Repenser le droit pénal des mineurs », *Esprit*, octobre, pp. 87-112.
- Youf Dominique, 2009, « Eduquer au pénal », *Les Cahiers Dynamiques*, 45(3), pp. 16-22.
- Yvorel Elise, 2008, *Les enfants de l'ombre : La vie quotidienne des jeunes détenus au XXe siècle en France métropolitaine*, Rennes, PUR.
- Zedner Lucia, 2002, « Dangers of dystopia in penal theory », *Oxford Journal of Legal Studies*, 22(2), pp. 341-366.

INDEX NOMINUM

A

Aballéa François	19
Abbott Andrew	16, 301
Abraham Karl	118
Acollas Émile	44
Adam Christophe	322
Adler Alfred	117
Aichhorn Agust	118, 119
Alexander Franz	118
Allaix Michel	67, 68
Ancel Marc	50, 51, 52, 53, 54, 70, 137
Apellaniz René	126
Aron Raymond	117
Arpaillage Pierre	296
Aubry Jenny	123
Aubry Martine	74, 259
Aubusson de Cavarlay Bruno	73, 75
Autès Michel	130

B

Bailleau Francis	13, 39, 51, 59, 71, 76, 81, 193, 272, 277, 301, 315, 316, 341, 351, 353, 355
Balier Claude	182
Bantigny Ludivine	81, 102, 132, 158
Baraize François	25
Baranger Thierry	58
Barbeyrac Jean	44
Barthélémy Joseph	48
Bastard Benoit	58, 72, 80, 81
Bastianelli Marie	195
Bateson Grégory	136
Bauer Alain	75
Beaud Stéphane	35
Bec Colette	43

Beccaria Cesare	55
Becquemin Michèle	45
Benbouzid Bilel	74
Benguigui Georges	300, 320
Bérard Jean	78, 300
Bernuz Beneitez María-José	14
Bertilsson Margareta	28
Bezes Philippe	188
Binet Alfred	96, 97, 101
Bize Paul-René	112, 113, 122, 133
Boehm Werner W.	16
Bonelli Laurent	74, 194
Bonfils Philippe	56, 77, 90, 211
Botbol Michel	56, 195, 197, 198, 351
Bourdieu Pierre	61, 192
Bourquin Jacques	21, 58, 104, 108, 109, 110, 135, 136, 155, 156, 160, 346
Bousquet Richard	74
Boussard Valérie	354, 355
Boussion Samuel	15, 21, 22, 24, 105, 155
Boutet Josiane	233
Bresson Maryse	130
Broussy Martine	161
Broutelle Anne-Cécile	81, 158
Bruel Alain	58, 62, 67, 85, 87
Brzegowy Marc	168

C

Cabourdin Philippe-Pierre	85, 179
Campinchi Hélène	56
Camus François	198
Canguilhem Georges	117
Cardet Christophe	251
Cardi Coline	246, 248
Carle Jean-Claude	188, 258
Carrara Francesco	52

Carrier Nicolas	78
Carr-Saunders Alexander M.	16, 26
Cartuyvels Yves	13, 51, 71, 179, 275, 351, 355
Castel Robert	28, 36, 60, 93, 94, 98, 128, 349
Castro Josephina	13
Cathala Bruno	197
Cauchie Jean-François	30, 71
Ceccaldi Pierre	109, 120
Chalandon Albin	57, 296
Chamboredon Jean-Claude	132
Champy Florent	16
Chantraine Gilles	30, 35, 78, 297, 300, 305, 316, 317, 321, 322, 324, 337, 349
Chaumon Franck	71, 352
Chartier Jean-Pierre	182
Chauvenet Antoinette	295, 300, 320, 321, 326
Chauvière Michel	14, 56, 81, 92, 96, 103, 104, 105, 106, 109, 110, 137
Chave Frédérique	227
Chazal Jean	104, 132
Chevènement Jean-Pierre	259, 351
Chirac Jacques	257
Chirol Christianne	136
Chombart de Lauwe Henri	131, 135
Chombart de Lauwe Marie-Josée	135
Choquet Luc-Henry	56, 197, 198, 351
Claude Henri	117
Cliquennois Gaëtan	305, 329
Commaille Jacques	16, 62, 75, 87, 89, 137
Condillac Etienne	350
Costa Jean-Louis	109, 110, 114, 121
Coube Jacques	169
Courtin Christine	48
Coutant Isabelle	133
Crawford Adam	14
Crozier Michel	220

D

Danan Alexis	108
Danet Jean	72
Darmon Pierre	100
Datchary Caroline	227
Daumas Jean-Louis	259, 310

De Fraene Dominique	13, 51, 71, 199, 351, 355
de Greff Étienne	53
Debuyst Christian	54
Dechaume Jean	105, 121
Delarre Sébastien	72, 79, 80, 249
Delcambre Pierre	233
Deleuze Gilles	60
Demailly Lise	18, 27, 129, 215, 347, 348
Demazière Didier	20, 354, 355
Demetz Auguste	107
Demolombe Jean-Charles	43, 44
Denis Jérôme	233
Denis Louis	61
Depreux Edouard	109
Derathé Robert	44
Derville Grégory	179
Descamps Florence	34
Dessertine Dominique	45, 46
Digneffe Françoise	50
Dionne Jacques	275, 332
Donnedieu de Vabres Henri	56
Donzelot Jacques	5, 60
Dubar Claude	18, 28
Dubet François	29, 133, 161, 182, 209, 349
Dublineau Jean	123
Duchier Odile	123, 127
Dumas Georges	117
Dumoulin Laurence	81, 83, 215
Dupré Ernest	101, 122, 123
Duran Patrice	29
Durkheim Émile	16, 101, 131, 132, 350

E

Elzinga Aant	17
Enriquez Eugène	349
Esquirol Jean-Etienne	94

F

Farcy Jean-Claude	46
Faugeron Claude	300
Fauvel Aude	98

Favez-Boutonnier Juliette	129, 137, 182
Ferri Enrico	50, 53
Fleury Daniel	123, 127
Flexner Abraham	16
Foucault Michel	5, 30, 60, 91, 98, 300, 349
Freidson Eliot	18, 26
Freud Sigmund	117, 130, 195
Freund Véronique	121, 152, 161, 164, 167, 170, 177, 178

G

Gadéa Charles	20
Gaillac Henri	43, 107
Garapon Antoine	49, 57, 59, 65
Garcia Margarida	71
Garland David	13
Garofalo Raffaele	50
Gateaux-Mennecier Jacqueline	92, 93, 95
Geay Bertrand	168, 351, 355
Geissmann Nicolas	184
Gianotti Michèle	57, 141
Girard Paul	105, 121
Girault Eloïse	197
Glueck Eleanor T.	56
Glueck Sheldon	56
Goffman Erving	215
Gramatica Filippo	54
Guattari Félix	60, 171

H

Hastings Ross	13
Heuyer Georges	51, 93, 97, 99, 101, 105, 121, 122, 123, 124, 125, 132
Hochmann Jacques	95
Hoggart Richard	243
Houillon Philippe	72
Houssier Florian	118
Hughes Everett C.	27, 205, 320

I

Ihl Olivier	30
Imbert Armand	111
Ion Jacques	19, 21
Itard Jean	350

J

Jaccoud Mylène	67
Jamet Ludovic	216, 220
Jaspart Alice	199, 202, 261, 297
Jeammet Philippe	185, 195, 196, 198
Jeanne Yves	94
Johnson Terry	30
Jolly Benoist	260
Joly Henri	91, 132
Jospin Lionel	88, 257, 258, 259, 351
Joubrel Henri	21, 23, 24, 132
Jovelin Emmanuel	14
Julhiet Edouard	45
Juppé Alain	197
Jurmand Jean-Pierre	82, 92, 110, 112, 113, 116, 121, 161

K

Kaluszynski Martine	30, 52, 351
Kaminski Dan	71
Kant Emmanuel	41
Karsenti Bruno	350
Kelling Georges L.	73
Kirsh David	227

L

La Cecla Franco	339
Lacan Jacques	118
Lacassagne Alexandre	100, 101, 132
Laé Jean-François	233, 307
Lafon René	125, 132
Lagache Daniel	106, 109, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 125, 126, 129, 137

Lahalle Dominique	135
Lahanier-Reuter Dominique	307
Lahy Jean-Maurice	111, 113
Lapeyronnie Ddier	133, 161
Larger Danièle	82
Larminat Xavier (de)	253, 254, 349, 353
Lascoumes Pierre	30, 42, 61, 137
Latour Bruno	22, 232, 233
Latour Roger	22
Laugier Henri	111, 112
Laval Pierre	104
Lazerges Christine	24, 39, 50, 56, 67, 88, 209
Le Bianic Thomas	18, 20, 29, 30, 99, 111, 112
Le Boulaire Jean-Michel	300
Le Goff Jacques	19
Le Luel Pierre	168
Le Pennec Yan	61, 172
Le Senne René	113, 119, 133
Leblanc Marc	275, 332
Lefaucheur Nadine	97, 99, 101, 102, 132
Legendre Pierre	58, 69, 70, 176, 177
Lemiszewska Adona	305
Lenoël Pierre	42, 43, 44
Léomant Christian	182
Léonard Jacques	93
Leturmy Laurence	74, 77, 78
Lewis Sam	13, 31
Lézé Samuel	275
Lhuilier Dominique	305
Liévois Françoise	104
Lœwenstein Rudolph	117, 118
Lombroso Cesare	53, 100
Lutz Paul	109, 118, 121

M

Mâle Pierre	123, 126, 127, 128
Malefant Yann	126
Marandon de Montyel Évariste	98
Marcel Jean-Christophe	132, 137, 347
Marette (Dolto) Françoise	123
Marshall Thomas H.	28
Martaguet Pierre	59, 62, 66, 67, 68
Matelly Jean-Hugues	79

Mauger Gérard	133
Maurice Marc	17, 26
Mazerol Marie-Thérèse	176, 352
Menga Joseph	68
Meyer Philippe	60
Meyer René	21
Michard Henri	59, 113, 133, 134, 135, 157, 160, 170, 217
Milburn Philip	25, 40, 46, 47, 59, 63, 64, 67, 68, 71, 85, 89, 156, 272, 277, 301, 315, 316, 341, 349, 353, 354, 355
Milhaud Olivier	296, 321
Miller Peter	30, 347
Mintzberg Henry	26, 347
Mohammed Marwann	133
Morgenstern Sophie	123
Mouhanna Christian	58, 72, 79, 80, 81
Mucchielli Laurent	40, 73, 74, 75, 91, 117, 118, 119, 131, 132, 137, 194, 347
Mucchielli Roger	119
Muel-Dreyfus Francine	104, 242
Müller Bertrand	34
Muller Pierre	25, 30

N

Nacht Sara	118
Newburn Tim	14
Niget David	46, 47, 82, 104
Nizan Paul	117

O

Ohayon Annick	91, 99, 116, 117, 123, 125, 129
Ombredanne André	117
Orlic Françoise	300, 320, 321, 326
Otero Marcelo	349

P

Palacio Manuel	33, 34, 191, 192, 193, 194, 197, 199, 258, 259, 310
Paul-Boncourt Georges	97, 102

Paxton Robert O.	105
Payre Renaud	92
Péan Charles	104
Pellegrini Bernard	33, 34, 173, 174, 175, 176, 177
Pendanx Daniel	70
Perben Dominique	257
Perdriolle Sylvie	187
Perrot Michèle	45
Peyre Vincent	132
Philip André	109
Pichot Nadine	164
Piéron Henri	113, 117, 126
Pierre Éric	42, 43, 45, 107, 108
Pinatel Jean	50, 132
Pinson Gilles	35
Pirès Alvaro	52, 55, 71, 122
Plouviez Mélanie	350
Pollet Gilles	30, 92
Pottier Marie-Lys	73
Poyer Georges	117
Prairat Eirick	185, 186, 350
Prost Antoine	23
Proudhon Jean-Baptiste	42
Proulx Jean	275, 332

R

Raufert Xavier	75
Ravon Bernard	131
Raynal Florence	85
Renneville Marc	100, 101, 132
Renouard Jean-Marie	51, 105, 182
Rey Jacques	22
Richard Gaston	131, 132
Rikkers Rassa	126
Robert Philippe	73, 133
Robin Michel	67, 68
Robineau Yves	173, 174
Roca Jacqueline	91, 93, 94, 96, 99, 103, 104
Rollet Henri	45, 46, 102
Rose Nikolas	30, 130, 347, 349
Rosolato Guy	352
Rossignol Christian	47, 48, 56
Rostaing Corinne	321, 326

Roubaud Louis	108
Roubinovitch Jacques	97, 102
Rousseau Jean-Jacques	44, 350
Roustan Guy	26
Roux Marcel	176
Rucart Marc	110

S

Salas Denis	49, 58, 62, 64, 65, 70, 81, 131
Sailleil Raymond	54
Salle Grégory	3, 296, 337
Sallée Nicolas	81, 127, 158, 228, 295, 300
Sarkozy Nicolas	351
Sartre Jean-Paul	117
Scheer David	3, 321
Schosteck Jean-Pierre	188, 258
Scott Richard	25
Segond Pierre	32, 34, 136
Serre Delphine	242, 243, 246
Sewell William H.	19
Shaw Clifford R.	132
Sicot François	129, 180
Siegrist Hannes	27, 347
Simon Théodore	96, 97, 101
Sinoir Guy	20, 21, 23, 24, 112, 114, 115, 116, 133, 212, 216, 255, 347
Sotheau-Léomant Nicole	182
Staub Hugo	118
Stoezel Jean	133, 135
Strimelle Véronique	67
Sudan Dimitri	44
Surel Yves	30
Sykes Gresham M.	300

T

Taylor Frédérick W.	111
Teitgen Pierre-Henri	109
Thomas Carole	257, 258
Tocqueville Alexis de	107
Topalov Christian	91, 93
Toren Nina	17, 18, 27
Tort Michel	71, 352

Toscani-Merle Charlotte	126, 128
Toubon Jacques	197
Toulouse Édouard	98, 99, 111, 113, 170, 172
Tréanton Jean-René	5
Trembelland Guy	126
Tricart Jean-Paul	19, 21
Tripier Pierre	18, 28
Turbelin Dominique	24, 25, 92, 162, 170, 171, 173
Turbiaux Marcel	111

V

Vaillant Maryse	33, 34, 67, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 275
Vatin François	111, 125, 161, 190
Verdes-Leroux Jeannine	61, 242
Versini Dominique	263, 264
Vigour Cécile	79
Vilbrod Alain	24
Vilès Henri	170
Villier Joseph	126
Virilio Paul	5
von Pufendorf Samuel	44

W

Wacquant Loïc	78, 355
Walgrave Lode	67
Wallon Henri	113, 117
Weber Florence	34, 35
Weber Max	25, 89
Weller Jean-Marc	215
Wilensky Harold L.	16
Wilson James Q.	16, 73
Wilson Paul A.	16, 73
Winnicott Donald W.	184, 196, 198
Wyvekens Anne	51

Y

Youf Dominique	41, 47, 71, 89, 181, 268, 328, 350, 352
Yvorel Elise	295

Z

Zedner Lucia	14
--------------	----

SIGLES, ACRONYMES, ABRÉVIATIONS

AEMO : Action éducative en milieu ouvert

ANEJI : Association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés

AFMJF : Association française des magistrats de la jeunesse et de la famille

AFPEJ : Association française des professionnels de l'éducation en lien avec la justice

AHES-PJM : Association pour l'histoire de l'Éducation surveillée et de la Protection judiciaire des mineurs

ARSEA : Association régionale de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence

ASE : Aide sociale à l'enfance

ATE : Agent technique d'éducation

CAEA : Certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés

CAP : Certificat d'aptitude professionnel

CEF : Centre éducatif fermé

CEL : Cahier électronique de liaison

CER : Centre éducatif renforcé

CFRES : Centre de formation et de recherche de l'Éducation surveillée

CGT-PJJ : Confédération générale des travailleurs, section PJJ

CJ : Contrôle judiciaire

CNAM : Conservatoire national des arts et métiers

CNRS : Centre national de la recherche scientifique

CRF : Centre régional de formation

CRIV : Centre de recherche interdisciplinaire de Vaucresson [affilié au CNRS]

CFEES : Centre de formation et d'études de l'Éducation surveillée

CNFE-PJJ : Centre national de formation et d'étude de la PJJ

COAE : Centre d'orientation et d'action éducative

COE : Consultation d'orientation éducative

CPI : Centre de placement immédiat

CPU : Commissions pluridisciplinaires uniques

CRI : Compte-rendu d'incident

DEES : Diplôme d'État d'éducateur spécialisé

DES : Direction de l'Éducation surveillée

DPJJ : Direction de la Protection judiciaire de la jeunesse

ENFPES : École nationale de formation des personnels de l'Éducation surveillée

ENPJJ : École nationale de la Protection judiciaire de la jeunesse

ENS : École normale supérieure

EPE : Établissement de placement éducatif

EPM : Établissement pénitentiaire pour mineurs

FAE : Foyer d'action éducative

FEN : Fédération de l'Éducation nationale

GAME : Gestion administrative des mesures éducatives [logiciel de gestion des mesures de la PJJ]

IFPC : Institut de formation des psychologues cliniciens

INOP : Institut national d'orientation professionnelle

INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques

IOE : Investigation et d'orientation éducative

IPES : Institution publique d'Éducation surveillée

IRTS : Instituts régionaux du travail social

ISES : Institution spéciale d'Éducation surveillée

LOLF : Loi organique relative aux lois de finance

LS : Liberté surveillée

LSP : Liberté surveillée préjudicielle

MDC : Mouvement des citoyens

MEMA : Mission éducative en maison d'arrêt

PAIO : Permanence d'accueil, d'information et d'orientation

PJM : Protection jeunes majeurs

PS : Parti socialiste

QM : Quartier mineurs

RGPP : Révision générale des politiques publiques

RPE : Règles pénitentiaires européennes

RPR : Rassemblement pour la République

RRSE : Recueil de renseignements socio-éducatifs

SAH : Secteur associatif habilité

SCHFPN : Syndicat des commissaires des hauts fonctionnaires de la police nationale

SEAT : Service éducatif auprès du tribunal

SE-EPM : Service éducatif de l'EPM

SNPPD : Syndicat national des psychologues praticiens diplômés

SPIP : Service pénitentiaire d'insertion et de probation

SME : Sursis avec mise à l'épreuve

SNPES-PJJ : Syndicat national des personnels de l'Éducation surveillée – Protection judiciaire de la jeunesse.

STAPS : Sciences et techniques des activités physiques et sportives

STEMO : Service territorial éducatif de milieu ouvert

TIG : Travaux d'intérêt général

UCSA : Unité de consultations et de soins ambulatoires

UEER : Unité à encadrement éducatif renforcé

UMP : Union pour un mouvement populaire

UNASEA : Union nationale des associations de sauvegarde de l'enfance, de l'adolescence et des adultes

VAE : Validation des acquis de l'expérience