UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Archive ouverte UNIGE
https://archive-ouverte.unige.ch

Livre 2018 Published version Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Ce qu'enfermer des jeunes veut dire: enquête dans un centre éducatif fermé

Frauenfelder, Arnaud; Nada, Eva Alice; Bugnon, Géraldine

How to cite

FRAUENFELDER, Arnaud, NADA, Eva Alice, BUGNON, Géraldine. Ce qu'enfermer des jeunes veut dire: enquête dans un centre éducatif fermé. Zürich : Seismo, 2018. (Terrains des sciences sociales)

This publication URL: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:156625

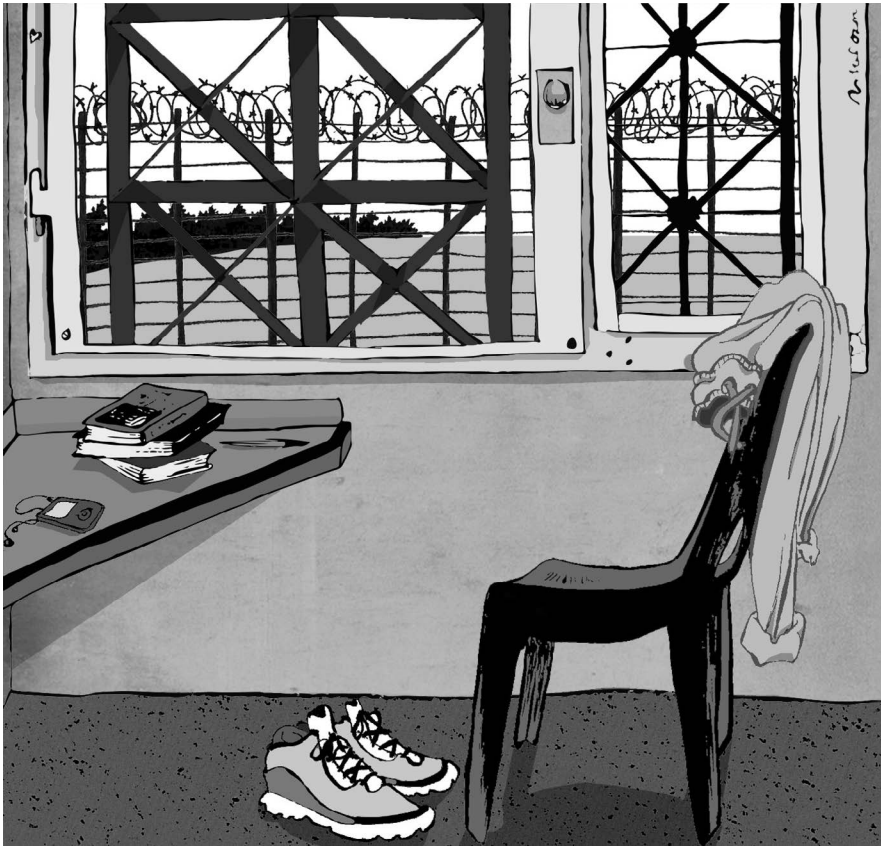
© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

Terrains
des sciences
sociales

Arnaud Frauenfelder, Eva Nada,
Géraldine Bugnon

Ce qu'enfermer des jeunes veut dire

Enquête dans un centre éducatif fermé



Seismo

Arnaud Frauenfelder, Eva Nada, Géraldine Bugnon
Ce qu'enfermer des jeunes veut dire
Enquête dans un centre éducatif fermé

Terrains des sciences sociales

La collection «Terrains des sciences sociales» publie des travaux empiriques. Elle privilégie l'innovation dans les objets, les concepts et les méthodes. Son originalité consiste à faire dialoguer des terrains révélant les enjeux contemporains des sciences sociales. Son ambition est également de favoriser la mise en débat des controverses scientifiques et citoyennes actuelles.

Comité éditorial

Mathilde Bourrier, Département de sociologie, Université de Genève
Sandro Cattacin, Département de sociologie, Université de Genève
Eric Widmer, Département de sociologie, Université de Genève

Comité scientifique

Gérard Dubey, Institut Télécom Sud-Paris
Georges Felouzis, Section des Sciences de l'Éducation, Université de Genève
Cristina Ferreira, Haute École de Santé, Genève
Dominique Joye, FORS, Université de Lausanne
Emmanuel Lazega, Université Paris-Dauphine
Mary Leontsini, Department of Early Childhood, National and Kapodistrian University of Athens
Véronique Mottier, Institut des Sciences Sociales, Université de Lausanne
Jacqueline O'Reilly, Brighton Business School, University of Brighton
Serge Paugam, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris
Franz Schultheis, Soziologisches Seminar, Universität St. Gallen
Marc-Henry Soulet, Chaire Sociologie, politiques sociales et travail social, Université de Fribourg

Terrains
des sciences
sociales

Arnaud Frauenfelder,
Eva Nada, Géraldine Bugnon

Ce qu'enfermer des jeunes veut dire

Enquête dans un centre éducatif fermé

Seismo

La publication de cette étude a bénéficié du soutien financier du Fonds national suisse de la recherche scientifique ainsi que de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO).

Publié par
Éditions Seismo, Sciences sociales et questions de société SA
Zurich et Genève

https://www.editions-seismo.ch
E-mail: info@editions-seismo.ch

Texte © l'auteure 2020
Couverture : Hannah Traber, St-Gall
Dessin : Armelle Weil

ISBN 978-2-88351-079-1 (version reliée)
ISBN 978-2-88351-714-1 (PDF)
https://doi.org/10.33058/seismo.20714

Cet ouvrage est couvert par une licence Creative Commons Attribution – Pas d'Utilisation Commerciale – Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

Table des matières

Remerciements 9

Introduction : les centres éducatifs fermés, entre sécurisation et humanisation 11

Ni une prison, ni un foyer : le sens de l'enfermement des mineurs en question 13

Comprendre une institution « par le bas » : une approche sociologique 15

Plan de l'ouvrage 19

La situation d'enquête 23
« Savez-vous où vous mettez les pieds ? » 24
Une approche par entretiens compréhensifs 29

1 Des agents d'encadrement sous influences 33

De l'héritage d'un mode d'enfermement spécifique aux mineurs délinquants… 33
Le principe de coupure du mineur délinquant de son milieu 34
Une déresponsabilisation du jeune de son infraction 35
Un rapport social à la « protection des enfants » ambivalent 38

… aux critiques d'un complexe tutélaire 39
Une prise en charge jugée trop paternaliste 40
Une volonté de conjuguer sanctions et éducations 41
Un rapprochement de savoirs cliniques autour de la contrainte 43

Une institution décloisonnée ? Les contraintes juridico-architecturales d'ouverture 45
Le rapatriement du « secteur observation » 47
Une institution enjointe à diminuer les temps d'encellulement 49

2 Controverses professionnelles dans un champ en mutation 51

Éduquer ou « surveiller et punir » 52
L'arrivée des agents de détention : une demande d'ordre soutenue par des discours-experts 53
« Vous êtes des matons » : un accueil réservé 56
Des professionnels du maintien de l'ordre disqualifiés par leurs pairs 57
Négocier son rôle dans un espace carcéral partagé 59
Les préoccupations éducatives des agents de détention invisibilisées 63

Éduquer ou soigner **68**
Un éthos médical heurté par l'univers carcéral 69
Protéger le secret médical dans le cadre carcéral : le funambulisme du corps médical 75
Des controverses réactivées autour de la distribution des médicaments 77
Un souci partagé de vouloir « être dans la relation » 81

Éduquer et instruire **87**
Des obstacles administratifs 87
Donner l'impression d'être dans une classe 89
Un rôle d'enseignant souvent méconnu par les groupes installés 93

Éduquer versus « apprendre à travailler » **95**
« À l'époque, tout le monde pouvait tout faire » 96
Ateliers et activités : controverses autour de l'utilité sociale 98
Rumeurs 102
Ce que « faire du social » veut dire 105
L'interprofessionalité au cœur des controverses 110

3 Ce que « bien éduquer » veut dire **115**

Un encadrement à plusieurs visages **115**
L'accueil 115
L'isolement 119
Les ateliers 120
Les activités 121
Enseignements 122
Activités diverses menées sur l'extérieur 122

Des conceptions éducatives plurielles **123**
L'éducation comme travail de « responsabilisation des jeunes détenus » 128
L'éducation comme travail de « socialisation comportementale » 131
L'éducation comme « travail biographique » 136
L'éducation comme « art de faire avec » 141

Des conceptions socialement situées **144**

4 Enfermer pour mieux réinsérer ? La prison face à son environnement extérieur **156**

Justifier l'enfermement **158**
La prison, un « mal nécessaire » 160
La rhétorique du « choc carcéral », un classique revisité ? 162

« S'ouvrir sur l'extérieur » : les ambivalences de l'humanisation de la prison **165**
Ouvrir la prison à de nouveaux corps professionnels 167
Mettre le jeune à l'épreuve du monde extérieur : une liberté surveillée 170
Diminuer le temps d'encellulement : une menace pour l'ordre interne ? 172

Préparer la sortie : le CEF face aux familles et aux exigences d'insertion 174
Assurer la continuité entre intérieur et extérieur 175
« Travailler l'alliance » avec les familles 178
« Maintenant, il n'y a plus de boîtes qui prennent des gens comme eux » : l'insertion compromise 184
Une ouverture institutionnelle toute relative 190

Conclusion : l'éducatif sous contrainte, laboratoire d'une nouvelle économie morale de l'enfermement ? 193
Division morale du travail et recomposition des « territoires » d'intervention 195
Conceptions éducatives et distance sociale inégale à la légitimité 199
Une institution « enveloppante » qui demeure… par-delà son ouverture sur la réalité extérieure 201
« S'autonomiser en détention » : une justification de l'enfermement réinventée 207

Références bibliographiques 210
Sources documentaires 222

Annexes 225
1 Tableau des caractéristiques des personnes interviewées 227
2 Les guides d'entretiens utilisés 228

Remerciements

Nous souhaitons tout d'abord exprimer toute notre reconnaissance aux professionnels qui ont participé aux entretiens. Nous leur devons beaucoup. Sans leur collaboration et leur disponibilité, cette enquête n'aurait pas pu se réaliser. L'anonymat promis ne nous permet pas de nous adresser à chacun d'entre eux, mais qu'ils soient ici tous chaleureusement remerciés. Nous aimerions, ensuite, remercier la direction du centre éducatif fermé (rencontrée à plusieurs reprises entre janvier et septembre 2011) de nous avoir accordé sa confiance et son soutien dans la réalisation de cette étude. Par ailleurs, nous tenons à exprimer notre gratitude aux autorités pénitentiaires du terrain d'enquête concerné, à la Commission pour la technologie et l'innovation (CTI, Berne) ainsi qu'au Réseau d'études aux confins de la santé et du social (RECSS/HES-SO) pour le financement accordé à ce projet. La confection de ce rapport n'aurait pas pu être possible sans les échanges fructueux noués auprès de différents acteurs. Fin septembre 2011, certains résultats provisoires tirés de notre immersion dans le terrain ont été présentés oralement devant l'ensemble des professionnels du Verger. Cette présentation a fait l'objet d'échanges constructifs qui ont contribué à affiner notre analyse et certaines de nos interprétations provisoires. Ces échanges ont fait poursuivis début novembre 2011, cette fois lors d'une présentation orale auprès du réseau de compétence « socialisation des mineurs » de la HETS (Haute école de travail social Genève ; structure regroupant des praticiens, enseignants et chercheurs). Nous exprimons tout d'abord notre reconnaissance à Christophe Delay (professeur à la Haute école de travail social et de la santé [EESP], Lausanne), pour sa vive collaboration dans la récolte de nombreux matériaux empiriques, dans l'analyse des premiers résultats de l'enquête et leur présentation auprès des enquêtés. Par ailleurs, nous tenons à exprimer notre gratitude à Joëlle Libois (directrice de la HETS) et Laurence Ossipow (responsable entre 2010 et 2016 du laboratoire de recherche de la HETS : le Centre de recherche sociale [CERES]) pour leurs encouragements au parachèvement de cette enquête, mais aussi pour leurs commentaires critiques sur différents passages du manuscrit ; nous souhaitons remercier également Franz Schultheis (professeur de sociologie à l'Université de Saint-Gall) pour son appréciation générale d'une version quasi finalisée du manuscrit. Enfin, nous tenons à remercier Maude Steiner pour l'important travail de retranscription des entretiens effectué ainsi que pour la relecture complète et détaillée du manuscrit.

La confection de ce manuscrit a bénéficié indirectement des échanges fructueux noués avec différents chercheurs à l'occasion de la présentation de certaines parties de cette enquête, dont notamment dans le cadre d'une jour-

née d'étude consacrée à « La normativité dans l'intervention sociosanitaire » (Lausanne, EESP, REA, décembre 2011), lors du congrès international sur « L'enfermement au prisme des sciences sociales » organisé par le programme TerrFerme (Université de Bordeaux, octobre 2013), dans le cadre de cadre de l'atelier « Maintenir l'ordre ? La police et les métiers du contrôle et de la contrainte face aux inégalités », mis sur pied par Michaël Meyer, David Pichonnaz et Muriel Surdez dans le cadre du congrès de la Société suisse de sociologie (Berne, juin 2013), dans le cadre d'une journée d'étude portant sur « Sécuriser et humaniser ? Enjeux contemporains de la détention des mineurs » (où nous avons pu confronter une partie de nos résultats aux travaux de Gilles Chantraine et de Geneviève Heller) (HETS-Genève, décembre 2013), dans le cadre du séminaire international de recherche du Master en ingénierie et action sociales organisé par Jean-François Gaspar (Haute école de Namur/Louvain-la-Neuve, novembre 2014). Dans la même logique, nous avons également intégré dans le présent manuscrit les commentaires critiques qui nous ont été adressés dans le cadre de la publication d'articles portant également sur cette enquête.

Introduction : les centres éducatifs fermés, entre sécurisation et humanisation

Depuis la fin du XX[e] siècle, la justice des mineurs en Europe (Bailleau *et al.*, 2009), mais aussi dans le reste du monde (Muncie, 2006a), connaît une série de mutations importantes : le modèle protectionnel qui prédominait jusqu'alors est remis en question et cède progressivement la place à des politiques plus répressives, où la prison retrouve une importante symbolique et pratique. Ce retour de la question carcérale dans le traitement de la délinquance juvénile doit être situé dans un contexte sociétal traversé par deux mouvements d'apparence contradictoires. D'une part, nos sociétés sont traversées par l'émergence d'un nouveau régime de sensibilité publique à la délinquance juvénile. Ce régime se manifeste par une extension du champ sémantique associé aux violences interpersonnelles – avec l'entrée en scène des violences psychologiques et symboliques telles que le *bullying* par exemple – qui s'accompagne d'une judiciarisation croissante des « désordres juvéniles » (Mucchielli, 2008 ; Frauenfelder et Mottet, 2012 ; Bodin, 2012). La crainte d'une violence juvénile, souvent dépeinte par les médias comme généralisée ou croissante, justifie donc le recours à des solutions répressives à l'encontre de ces jeunes. D'autre part, on assiste à un processus de reconnaissance juridique des droits de l'enfant adoptés en 1989 par la convention internationale des Nations Unies[1]. Le mineur devient un individu à part entière, reconnu en tant que personne et sujet de droit (Martin, 2004 ; Singly, 2004). Dès lors, l'enfermement d'un mineur délinquant ne peut plus être prononcé sans toutes les garanties prévues par les nouveaux textes internationaux : droit d'être entendu par un avocat, séparation stricte entre les détenus mineurs et majeurs, droit de bénéficier de l'accès à l'éducation et à la formation professionnelle en détention, ou encore utilisation de la détention en dernier recours uniquement.

Cet ouvrage propose d'explorer cette ambivalence sociétale qui traverse la question de l'enfermement des mineurs délinquants en décrivant et en analysant la manière dont cette ambivalence s'exprime au quotidien dans un centre éducatif fermé (CEF). Les centres éducatifs fermés, dispositifs de détention et d'éducation de mineurs placés pour faits délictueux, peuvent prendre des formes diverses selon les contextes nationaux. Ils sont souvent envisagés par leurs promoteurs comme l'occasion de la dernière chance avant la case prison pour les jeunes concernés. Directement soumis aux tensions décrites plus haut, les centres éducatifs fermés sont enjoints à la fois de traiter les mineurs détenus avec plus de « dignité » et plus de « fermeté ». Entre 2011

1 Une convention qui sera ratifiée par la Suisse en 1997.

et 2013, nous avons mené une enquête dans un CEF de Suisse romande – le Verger[2] – ayant pour particularité d'être destiné à des séjours de courte durée. Les propos d'un des premiers professionnels rencontrés lors de notre enquête sont évocateurs. Commentant l'importance prise désormais par les injonctions relatives aux respects des « droits des mineurs » en détention, Frédéric (alors membre de la direction) mettait en exergue certaines vertus « éducatives » induites par la contrainte :

> Tout à coup on a voulu modifier la loi des mineurs, on a dit : « Droits des mineurs ! » Dès lors, tout à coup on ne prend plus cette responsabilité, parce que pour moi cela en est une, on prend plus la responsabilité de s'occuper de la question des mineurs. […] On fait comme si la détention c'était le mal absolu et comme si forcément, on faisait de la merde quand on était entre les murs. Or, expérience faite, vraiment, la recherche d'une certaine autonomie, peut s'appuyer sur les murs de la détention. On peut s'autonomiser en détention. On peut réapprendre des choses dont on a été [privé] quand on est à l'extérieur. (Frédéric, membre de la direction du Verger[3])

Les propos de Frédéric illustrent bien la manière dont certains paradoxes pèsent sur le champ de la justice des mineurs : l'enfermement est plus que jamais nécessaire dans une société aux accents sécuritaires, mais il ne peut plus être justifié uniquement par la nécessité de punir, d'exclure ou de mettre à l'écart. Contraint de revoir le sens de l'enfermement, Frédéric le dépeint alors comme un support de l'éducation et de la promotion de l'autonomie des jeunes délinquants. Cette rhétorique ne résout toutefois pas la contradiction fondamentale de l'institution prison, elle ne fait que la reconfigurer. Elle ne protège pas non plus les professionnels des dilemmes, des tensions ou encore des incertitudes autour des modalités de prise en charge ou des conceptions éducatives à défendre. Découvrant progressivement au fil de notre enquête la diversité des rapports entretenus par les professionnels du Verger à l'enfermement des mineurs délinquants, la question du sens de l'enfermement « en actes » a rapidement représenté l'énigme sociologique à laquelle nous avons voulu répondre. Cet ouvrage est le produit de cette enquête.

---

2 Pour préserver l'anonymat du terrain d'enquête, nous sommes contraints d'invisibiliser l'institution concernée. Dans cette logique, l'acronyme CEF ou le nom « le Verger », utilisés dans le texte pour désigner l'établissement concerné, sont fictifs.

3 Pour préserver l'anonymat des personnes interviewées, les noms figurant dans les verbatims cités sont fictifs. Pour plus d'informations sur les professionnels interrogés, nous renvoyons le lecteur à l'annexe 1 « Tableau des caractéristiques des personnes interviewées » qui se trouve en annexe.

Ni une prison, ni un foyer : le sens de l'enfermement des mineurs en question

Depuis les années 2000, les CEF font l'objet en Suisse, comme dans d'autres pays d'Europe, de dynamiques réformatrices d'apparence contradictoire. D'une part, la diffusion et la légitimité croissantes des droits de l'enfant contraignent ces institutions à « humaniser » le traitement des jeunes détenus et à reconnaître ces derniers comme sujets de droit. D'autre part, la montée des préoccupations sécuritaires en Europe entraîne un renforcement des aménagements architecturaux sécuritaires et un durcissement des sanctions disciplinaires. Le souci d'offrir une prise en charge appropriée des mineurs en détention, par des formes d'encadrement « pluridisciplinaires » et orientées autour de la promotion d'un régime de droits communs en détention (Salle, 2012b), se situe au cœur de la réforme pénale questionnant le sens même de l'institution carcérale : une institution désormais soucieuse de devenir encore plus « humaine » tout en demeurant un espace de privation de liberté parfois renforcé (Fernandez, 2013 ; Bouagga, 2013).

Si l'on trouve des CEF dans différents pays d'Europe (Mucchielli, 2005), en France, en Belgique ou encore en Suisse, la réalité organisationnelle que recouvre cette appellation, de même que le champ sémantique qui lui est généralement associé – comme le principe de l'« éducatif contraint » qui tend aujourd'hui à se banaliser – est hétérogène du fait des spécificités des espaces considérés, de l'histoire singulière des institutions, des métiers ou encore des bâtiments concernés. À bien des égards, les textes circulent sans les contextes.

Ainsi, en France, la fermeture du CEF est plus juridique que réelle (Sallée, 2010 et 2013 ; Lenzi et Milburn, 2015 : 97–98[4]), ce qui n'est pas le cas en Suisse où les aménagements externes (grillages, barbelés, caméras de surveillance) symbolisent bien le caractère de confinement du lieu. Ces différences ont notamment un impact sur la dynamique d'ouverture du CEF vis-à-vis de la réalité extérieure, qui ne saurait se manifester de manière identique ni se cristalliser sur les mêmes objets. Par ailleurs, l'affiliation institutionnelle varie selon les contextes. En France, les prisons sont gérées par l'administration pénitentiaire et accueillent des mineurs condamnés à une peine ; les CEF de leur côté restent des établissements de placement contrôlés par la Protection judiciaire de la jeunesse. En Suisse, effet de fédéralisme oblige, les CEF sont

4 « L'ensemble est délimité par des murs, quelquefois des grillages, jamais de barbelés ou de barreaux ; il existe rarement de caméras de surveillance mais toujours des portails automatiques pour l'accès. Ces deux éléments, comme parfois d'autres, viennent symboliser la clôture davantage que des murs ou des barrières, l'idée étant d'en faire un lieu de vie plutôt qu'un espace d'enfermement. » (Lenzi et Milburn, 2015)

gérés selon des modalités variables en fonction des cantons[5] : bien souvent ils dépendant d'une gestion orchestrée par des instances concordataires intercantonales[6] chargées de la détention pénale des mineurs, d'offices cantonaux spécifiques chargés de l'administration de la détention, alors que leur mandat spécifique vise l'exécution, par un personnel qualifié, de décisions prises par les tribunaux de mineurs. Le CEF étudié – le Verger – présente la particularité d'être destiné à des séjours de courte durée, ne dépassant généralement pas trois mois. Trois autres établissements de ce type existent en Suisse, alors que les onze autres CEF situés sur le territoire sont réservés à des séjours de moyenne ou de longue durée, de 10–12 mois à 3–4 ans (OFJ, 2013 : 6–7). Notons, enfin, que les CEF demeurent minoritaires parmi l'ensemble des établissements d'éducation pour mineurs reconnus par l'Office fédéral de la justice (OFJ). Sur les 180 établissements reconnus par l'OFJ, seuls 15 disposent d'une section fermée (soit 8 %).

Au-delà des variations contextuelles, les CEF semblent avoir pour caractéristiques principales d'être des institutions hybrides. Elles se définissent d'abord par ce qu'elles ne sont pas. Au sens strict, elles ne sont ni des prisons ni des foyers éducatifs. Plus positivement, les CEF « constituent plutôt un espace d'enfermement hybride destiné aux mineurs placés pour faits délictueux, soumis à la double contrainte de la restriction de leurs libertés dans le présent et de l'obligation de participation à des activités pour préparer leur avenir » (Lenzi et Milburn, 2015 : 96). Or, il apparaît que les ambivalences dont sont porteuses ces institutions d'enfermement pour mineurs délinquants s'inscrivent dans le cadre des transformations de la justice des mineurs. Elles viennent ébranler un modèle « protectionnel » de justice en vigueur en Europe à la fin du XIX^e^ siècle, basé sur une conception de l'enfant comme être « en devenir ».

Dès la fin du XIX^e^ siècle en effet, dans la plupart des pays européens, on assiste à la mise en place de juridictions spécialisées, où officient des juges des enfants qui appliquent le droit suivant l'impératif du « meilleur intérêt de l'enfant » visant à réhabiliter le mineur et à assurer son intégration dans la société. En définitive, la justice des mineurs se distingue au cours du XX^e^ siècle de la justice pénale pour adultes en ce qu'elle place la visée éducative comme prioritaire par rapport à la visée punitive. Or, depuis la fin du XX^e^ siècle, on assiste en Europe au retour des impératifs de punition et de sanction s'incarnant, avec une intensité variable selon les contextes nationaux, dans la notion de « responsabilisation » des mineurs délinquants (Bailleau et Cartuyvels,

5 Même si la nouvelle loi fédérale sur la procédure pénale unifiée des mineurs (PPMin), entrée en vigueur en 2011, entend harmoniser les différentes procédures cantonales.

6 À l'image de la création en 2005 du Concordat romand des institutions de détention pour mineurs.

2007). Parallèlement, et de manière paradoxale ou pas, cette dynamique va de pair avec la montée en puissance, dans les conventions internationales, de nouvelles représentations de l'enfant comme « sujet de droit » (Milburn, 2009), où dans la procédure pénale, on lui reconnaîtra progressivement le droit d'être auditionné, d'être assisté d'un avocat ou de faire recours. Le mouvement tendant à reconnaître les droits de l'enfant induira l'exigence du respect de ses devoirs :

> Tel est le message désenchanté que la justice des mineurs adresse à l'enfant : loin d'être à l'abri dans son droit individuel, il découvre que la loi l'oblige vis-à-vis des autres, comme elle oblige les autres à son égard. […] L'enfant entre dans le monde de l'entendement mutuel […] où il va être comptable de ses actes vis-à-vis d'autrui autant que les autres à son égard. (Garapon et Salas, 1995 : 42–43)

En Suisse, la justice pénale des mineurs est également traversée par ces tendances. Si la visée éducative, héritage du « modèle protectionnel » que l'on retrouve dans le Code pénal suisse adopté en 1937 (qui entrera en vigueur en 1942), est réaffirmée avec force dans le nouveau droit pénal des mineurs révisé en 2003, il n'en demeure pas moins que les deux formes de privation de liberté – mesure de protection en milieu fermé et peine en établissement de détention – sont toutefois « nettement plus sévères que le droit précédant » (Zermatten, 2008 : 96). Enfin, effet de fédéralisme oblige, les autorités cantonales bénéficient d'un « large pouvoir d'appréciation » dans l'application de la législation fédérale (OFJ, 2013 : 3). Alors que les réaménagements des cadres législatifs et normatifs de la justice pénale des mineurs ont d'ores et déjà été bien étudiés (Queloz et Bütikofer Repond, 2002), la mise en œuvre concrète de ces réformes ainsi que les ambivalences qui en découlent, notamment sur le terrain de l'intervention en milieu fermé, demeurent moins documentées. L'enquête menée dans le CEF – le Verger – entre 2011–2013 entend justement montrer combien les pratiques de l'État dans cet univers particulier du monde social s'expriment d'abord dans le travail de ses agents.

Comprendre une institution « par le bas » : une approche sociologique

Au fil de nos investigations empiriques, la question même du sens de l'enfermement nous est progressivement apparue comme une piste de recherche féconde. Cette question alimentait en effet souvent les réflexions des acteurs de terrain rencontrés. Leurs attitudes, incertitudes et désaccords sur cette question faisaient indirectement écho aux ambivalences normatives découlant des transformations de la justice pénale des mineurs en Europe. Confrontés

à un terrain d'enquête traversé par une réforme pénale en train de se faire, nous avons pris le parti d'appréhender l'institution à partir de « ceux qui concrètement, au quotidien, la font » (Coutant, 2012 : 24), à savoir les professionnels qui travaillent entre ses murs. Le seul examen des textes législatifs ou des déclarations politiques ne nous aurait en effet pas permis de saisir la complexité des pratiques de prise en charge des jeunes délinquants en CEF pour plusieurs raisons : d'abord, les agents de l'État disposent d'un pouvoir discrétionnaire dans l'application des règles de leur métier (Lipsky, 1980 ; Dubois, 2012), ceci d'autant plus dans un contexte chargé d'ambivalences normatives ; ensuite, ces agents doivent composer avec le public pris en charge, ici des mineurs étiquetés comme délinquants et placés pour une durée déterminée dans le CEF ; enfin, les institutions doivent également s'adapter à leur environnement extérieur, qu'il s'agisse ici des partenaires institutionnels (tribunal des mineurs) ou des familles des jeunes placés.

Afin d'appréhender le CEF étudié « par le bas » (Lipsky, 1980), nous sommes donc allés à la rencontre des maîtres socioprofessionnels, des membres du corps éducatif (groupes professionnels déjà présents dans le CEF depuis sa création au milieu des années 1960), mais aussi des agents de détention et du personnel médical et enseignant, derniers arrivés dans l'institution durant les années 2000. Notre travail de compréhension sociologique a consisté, non pas à décréter le sens de l'enfermement des mineurs aujourd'hui en CEF, mais à rendre compte plus modestement de ces « points de vue » situés dans l'espace local (Bourdieu, 1993), et ceci dans la diversité de leurs manifestations, dans les tâtonnements, oscillations, et résistances des agents qui mettent concrètement en œuvre l'action publique. Nous avons souhaité rendre compte des manières diverses et parfois concurrentes dont les professionnels du Verger sont amenés à concevoir « ce qu'enfermer des mineurs veut dire ». Selon une conception à la fois relationnelle et structurelle du social, nous allons montrer que la dynamique de recomposition du sens de l'enfermement au Verger est « le produit de luttes dans le champ et autour du champ [d'intervention professionnelle] visant à redéfinir son périmètre, les missions et les priorités de l'action publique » (Wacquant, 2012 : 253). Cette approche nous a semblé d'autant plus pertinente dans un contexte où l'encadrement « pluridisciplinaire » de jeunes prend de l'ampleur au Verger et qu'on observe par ailleurs une préoccupation croissante de désenclavement de l'institution vis-à-vis de l'extérieur (Frauenfelder *et al.*, 2015a et 2015b).

Ces intérêts de recherche trouvent une source d'inspiration intellectuelle dans le concept d'économie morale, ici de l'enfermement. Le concept d'économie morale peut se définir selon Fassin *et al.* (2013 : 23) comme « la production, la circulation et l'appropriation des valeurs et affects dans un espace social donné. Elles caractérisent donc, pour un moment historique

particulier et un monde social spécifique, la manière dont est constituée une question de société à travers des jugements et des sentiments qui définissent ainsi progressivement une sorte de sens commun et d'appréhension collective du problème ». Dans notre cas, la question de société définie et traitée par les professionnels rencontrés dans le CEF est celle de la gestion quotidienne de l'enfermement des jeunes. C'est bien face à ce fait social – le fait de devoir encadrer des jeunes placés par la justice pénale en milieu fermé – que les agents professionnels réagissent en mobilisant des jugements et des sentiments divers. Autrement dit, les valeurs, normes et affects mobilisés par les professionnels dans leurs interventions portent moins sur le bien-fondé de la décision de justice (n'ayant généralement pas vraiment prise sur celle-ci) que sur la « bonne » manière d'encadrer et de prendre en charge le(s) mineur(s) concerné(s)[7] en milieu fermé. Cette « bonne manière » de prendre en charge les jeunes détenus suscite des controverses internes au sein du Verger, qui feront largement l'objet de nos analyses ci-après.

Comme nous le verrons, les incertitudes, dilemmes ou tensions auxquels les différents corps professionnels sont confrontés sur le terrain au niveau des pratiques et de la signification qu'ils leur confèrent sont largement tributaires du contexte de transformations auquel le CEF est exposé depuis plus d'une dizaine d'années, transformations qui dépassent largement le cadre de l'institution stricto sensu puisqu'on les retrouve dans d'autres institutions d'enfermement pour mineurs en Europe. Au Verger, depuis le milieu des années 2000, des médecins côtoient un corps éducatif qui doit collaborer avec des agents de détention et des maîtres socioprofessionnels ; leurs relations de travail et leurs conceptions variées, parfois opposées, des modes d'encadrement sont tributaires non seulement de la législation pénale[8], de logiques institutionnelles et organisationnelles promouvant aujourd'hui la « pluridisciplinarité » en milieu fermé[9], mais aussi d'un mouvement plus général de transformations de la justice pénale des mineurs qui se caractérisent par un double mouvement de sécurisation et d'humanisation de la peine. Bien que présentes dans d'autres espaces régionaux et nationaux en raison

7 Alors que les débats contemporains sur la sanction carcérale et son utilité sont largement dominés par la question du sens de la peine et de sa justesse, la notion d'économie morale de l'enfermement nous semble toutefois plus appropriée que celle d'économie morale de la peine. En effet, dans le CEF étudié, à part quelques rares mandats d'exécution de peine, la grande majorité des jeunes détenus n'ont pas encore été jugés, et sont donc placés en milieu fermé en détention préventive ou en mandats d'observation.

8 Le PPMin (2009) stipule que les mineurs en détention avant jugement doivent bénéficier d'une « prise en charge appropriée » (art. 28, al. 1).

9 Une caractéristique faisant partie du Concordat romand des institutions de détention pour mineurs (2005).

de la circulation transnationale des « modèles » de justice (Droux, 2013), ces transformations s'incarnent toujours dans un contexte organisationnel, institutionnel et juridique singulier, mais aussi dans une histoire spécifique qui leur donnent une coloration particulière.

Sur la base d'une démarche d'analyse située au croisement d'une sociologie du travail (Avril *et al.*, 2010), et d'une sociologie de l'institution (Lagroye et Offerlé, 2010) nous entendons dès lors éclairer « par le bas » (Lipsky, 1980) les formes de (re)composition du sens de l'enfermement à partir des transformations du champ d'intervention professionnelle. Ces dernières ont été saisies dans la matérialité des pratiques, dans le « jeu » des acteurs professionnels et des justifications ou « raisons d'être » (Gaspar, 2012) que ces derniers confèrent à leurs pratiques entre les quatre murs du CEF. Ces pratiques et justifications nous renseignent tant sur les relations de travail entre les différents corps professionnels en présence, sur les conceptions éducatives mises en œuvre auprès du public encadré, et sur les manières diverses et parfois concurrentes dont les professionnels rencontrés étaient amenés à concevoir ce qu'enfermer des mineurs veut dire. La notion de champ d'intervention professionnelle synthétisée par Mauger (2012)[10], permet d'articuler l'analyse de l'économie morale de l'enfermement du Verger aux rapports sociaux qui structurent les relations entre les professionnels du CEF enquêté. Un champ d'intervention professionnelle est en effet caractérisé, selon Mauger (2012 : 282) par « la concurrence entre « réparateurs »[11] dotés de ressources pratiques et théoriques spécifiques qui partagent la croyance dans la possibilité de trouver une solution pratique au problème qu'ils prennent en charge ». Cette concurrence donne lieu à des « des rapports de force entre ‹ réparateurs ›, qui varient de la compétition ouverte avec ses stratégies de distinction, d'autonomisation, de disqualification, à la coopération avec ses stratégies de délégation, de domination, de contrôle »[12]. Au Verger, les différents corps professionnels

10 En référence à une enquête menée par Stanislas Morel (2014) revisitant le concept bourdieusien désormais classique de « champ » à la lumière des « task areas » d'Andrew Abbott (1998).

11 C'est à partir de l'analyse des relations de service proposée par Goffman (1968) que s'est propagée, dans les sciences sociales, la notion de « réparation ». L'usage sociologique du terme « réparateur » dans le cadre d'un « service » plus ou moins « personnalisé » permet de montrer comment cette notion, qui, dans le sens commun, fait référence à la mécanique et, plus largement, à des actions matérielles, est utilisée parfois par les professionnels rencontrés dans une perspective clinique.

12 Mauger (2012 : 282) mentionne une quatrième propriété au « champ d'intervention professionnelle » : « l'existence de fournisseurs de ‹ clients › potentiels qui délèguent leur prise en charge à des ‹ réparateurs ›. » Incarnée par la fonction du juge des mineurs, cette relation de délégation ne sera pas interrogée dans notre démonstration.

sont de fait dotés de ressources pratiques et théoriques distinctes – en termes de diplômes et d'expériences pratiques dans l'encadrement de mineurs délinquants. Par ailleurs, ces ressources pratiques et théoriques n'ont pas toute la même valeur symbolique, en fonction des normes dominantes qui traversent le champ d'intervention à un moment donné. Enfin, si la concurrence et les stratégies de distinction peuvent aisément être observées entre les différents corps professionnels travaillant au Verger, ces derniers sont également amenés à trouver des principes de division du travail et des modes de coopération au quotidien, car ils partagent l'espace physique confiné entre les quatre murs du CEF.

Plan de l'ouvrage

L'analyse de l'économie morale du CEF, saisie sous le prisme des transformations de son champ d'intervention professionnelle, a porté sur quatre dimensions. Ces dernières constituent le plan de l'ouvrage.

Premièrement, nous avons cherché à préciser certains éléments du contexte – relatifs aux cadres historique, institutionnel, juridique et matériel – dans lequel les agents professionnels d'encadrement travaillent au Verger (cf. chapitre 1) et qui pèsent collectivement sur la signification de leurs gestes, de leurs paroles et actions. Nous montrerons dans un premier temps que l'action de ces professionnels ne prend sens qu'en référence à un certain mode d'enfermement spécifique des mineurs délinquants à finalité éducative, dispositif de redressement qui ne date pas d'aujourd'hui. Le présent est ici lourd d'un passé sédimenté. Soucieux d'interroger, à travers une démarche historique, « les socles de croyance implicites » sur lesquels l'institution et la perception de ses agents reposent (Lahire, 2015 : 31 ss.), nous verrons que ce mode d'enfermement est solidaire d'une conception de l'action publique spécifique envers les enfants « en danger » (ou en danger d'être dangereux) façonnée au tournant du XIX^{e} siècle au sein de nos sociétés occidentales. Produit par l'histoire, ce cadre de référence fait partie du passé intériorisé par les enquêtés sous forme de catégories collectives de perception, de jugement et d'action, institué dans des règlements, des lois, des procédures, et matérialisé dans des bâtiments, des architectures et des aménagements. Nous montrerons, ensuite, combien cet héritage historique (que nous nous proposons de reconstruire à grands traits) n'est pas sans conséquence pratique. Il constitue un ensemble de représentations instituées avec lesquelles les acteurs professionnels sont amenés à composer et à se situer, implicitement ou explicitement, que cela soit pour affirmer une continuité avec le passé ou pour se démarquer de celui-ci. Nous verrons également combien cet héritage est également convoqué dans le redéploie-

ment de certaines sous-structures organisationnelles du Verger (le « secteur observation ») remises au goût du jour afin de répondre à une préoccupation réformatrice de désenclavement de l'institution vis-à-vis de l'extérieur. Ces changements vont de pair avec une diminution des temps d'encellulement en phase avec de nouveaux standards juridiques internationaux soucieux de permettre l'accès des jeunes à un régime de « droit commun » en milieu fermé (Bouagga, 2010). Conjuguées à l'arrivée de nouveaux acteurs professionnels venant de l'extérieur, ces dynamiques réformatrices participent d'une volonté d'émancipation du CEF d'un modèle tutélaire institué jusque-là.

Deuxièmement, après avoir suggéré combien les agents d'encadrement des mineurs sont eux-mêmes fortement « encadrés » par un socle de croyances communes historiquement construit, nous nous intéresserons davantage à leurs marges de manœuvre et aux formes concrètes de recomposition de ce champ d'intervention induites par l'arrivée au sein du CEF de nouveaux acteurs professionnels (cf. chapitre 2). Espace de pratiques d'encadrement traditionnellement occupé par des maîtres socioprofessionnels et des éducateurs et éducatrices depuis sa création au milieu des années 1960, le Verger sera investi, à partir des années 2000, par des agents de détention (en 2002) ainsi que par des professionnels du médical (2005) et de l'enseignement (2010). Les processus de division sociale du travail d'encadrement qui en découlent seront appréhendés à partir de l'analyse des rivalités de territoire et controverses professionnelles (ou « conflits de juridiction ») expérimentées au quotidien par les professionnels œuvrant dans les quatre murs de l'institution (Hugues, 1996 [1971] ; Abbot, 1998). Parce qu'elle définit des monopoles et des concurrences, on sait que la délimitation des territoires professionnels est un enjeu crucial – et souvent permanent – pour les professionnels d'un champ d'action donné. Produits de l'histoire, ces territoires ne sont jamais donnés une fois pour toutes. Bien souvent, les contours d'un métier évoluent (certains disparaissent, d'autres sont créés), les activités sont parfois redistribuées, les jugements de légitimité renouvelés, les rôles redéfinis dans un processus de « division du travail aux limites toujours fluctuantes » (Hughes, 1996 : 67). Beaucoup de métiers tendent à améliorer le contenu de leur travail au cours du temps, grâce à la délégation des tâches les moins nobles à des métiers situés en dessous d'eux dans la division du travail. Ces délégations du « sale boulot » sont donc essentielles, à certains égards, pour préserver l'agrément et le prestige de la pratique de ceux qui occupent une position plus avantageuse dans le champ d'activité. Tout métier est donc de fait pris dans un « système professionnel » (Abbott, 1988), soit dans un système de relations que chaque catégorie de travailleurs et travailleuses entretient avec les autres professionnels impliqués dans un champ d'activité donné, traversé par des rapports de pouvoir et des enjeux de légitimité. Sous couvert d'une

culture de la pluridisciplinarité, ces transformations ouvrent de nouvelles perspectives d'échange entre spécialistes, mais aussi leurs lots de souffrances sociales et de « petites misères » (Bourdieu, 1993), en raison des menaces de déclassement réel ou redouté du fait de la division du travail. Ces transformations importantes des cultures professionnelles dans le CEF étudié semblent avoir marqué les esprits, elles font partie de ce que certains enquêtés appellent la « mémoire institutionnelle » de l'institution. De nombreux témoignages y font référence de manière récurrente. Dès lors, comment ceux qui étaient « déjà là » ont-ils été amenés à accueillir les nouveaux venus, agents de détention, personnel médical et personnel soignant et plus récemment le corps enseignant? Comment ces « nouveaux venus » ont-ils vécu leur immersion, et par quelles formes de division du travail, complémentarité et tensions ont-ils été concernés ? Cette pluridisciplinarité nouvelle questionne les territoires d'action des professionnels et entraîne des luttes de reconnaissance. Chaque corps professionnel doit à la fois collaborer avec les autres, mais aussi légitimer sa présence et les spécificités de son action par rapport aux autres. Ces prises de position peuvent, sous certaines conditions, permettre des collaborations alors que dans d'autres circonstances elles renforceront les conflits et les luttes pour défendre son territoire d'action. Si la multiplication des professionnels remet en question les frontières des espaces professionnels et implique une renégociation de la division du travail, le cadre carcéral produit également des effets sur ces reconfigurations. Autrement dit, travailler dans un espace fermé avec des mineurs incarcérés n'est pas sans effet sur les controverses et les luttes de territoires entre corps professionnels.

Puis, manifestation typique de cette dynamique de recomposition de l'espace professionnel, nous chercherons à documenter, troisièmement, les conceptions éducatives (en partie nouvelles) qui sont mobilisées dans l'intervention des professionnels (cf. chapitre 3). S'agit-il de se mettre à l'écart de l'espace carcéral ? Ou au contraire, de se saisir de la réalité carcérale et de lui conférer du sens afin de faire advenir, chez les jeunes détenus, un sentiment de responsabilité vis-à-vis des actes délictuels ? Ou alors, ne convient-il pas plutôt de repérer différents espaces de la détention pour les investir et les soutenir comme des espaces proprement éducatifs ? Nous verrons combien les conceptions engagées par les acteurs dépassent souvent de loin le « mandat » officiel associé à leur fonction (Hughes, 1996 [1971] : 99 ss.). Ainsi, les éducateurs et éducatrices ne sont pas les seules à engager dans leur action auprès des jeunes des conceptions éducatives. Soucieux de rendre compte de la diversité de ces conceptions, nous nous interrogerons également sur la distance sociale, peut-être inégale, des référentiels éducatifs mobilisés pour légitimer le sens donné à l'éducation (Delay et Frauenfelder, 2013) ; cette distance sociale étant ici spécifiquement associée à la concurrence entre leurs

disciplines savantes de référence, mais aussi aux différences du capital culturel détenu (Gaspar, 2012). On sait que les réformes de la justice des mineurs sont solidaires de nouvelles interrogations au niveau des référentiels éducatifs, cognitifs et moraux, qu'il convient de préconiser ou non envers les mineurs « en conflit avec la loi ». Autour de la notion de « sanction », on assiste par exemple depuis les années 1980 à deux séries de rapprochement dans la littérature professionnelle spécialisée, l'une opérée à partir de la notion d'« éducation » (Sallée, 2014) et l'autre opérée à partir de la notion de « soin » (Quirion, 2006)[13]. À chaque fois, c'est un souci d'articulation – qui se présente sous une forme novatrice (« éduquer et sanctionner », « soigner et sanctionner ») et adaptée aux « besoins » de certaines populations délinquantes – qui est valorisé, tout en se démarquant du passé. À bien des égards, on peut penser que ces savoirs experts (Castel, 1991) se réfractent différemment selon les acteurs professionnels, qui par leur trajectoire sociale et leur formation, peuvent se trouver plus en affinité élective avec ces nouvelles formes d'éthos éducatif.

Enfin, quatrièmement, il s'agira d'éclairer la justification de l'enfermement selon le point de vue des professionnels du Verger, question vue comme d'autant plus problématique dans la mesure où il s'agit d'une population de mineurs perçue désormais comme sujets de droit et dont il convient de favoriser l'accès à un régime de droit commun (cf. chapitre 4). Enfermer une personne mineure, même si celle-ci a commis des actes délinquants, requiert aujourd'hui des justifications croissantes ; en effet, les textes législatifs internationaux préconisent le recours à la détention de mineurs uniquement comme solution de dernier recours (ultima ratio). Par ailleurs, de manière plus générale, la prison est la cible de critiques acérées depuis plusieurs dizaines d'années, qui remettent en cause sa capacité tant à prévenir la récidive qu'à réinsérer les délinquants dans la société. Dans un tel contexte, nous verrons comment les professionnels travaillant au Verger parviennent tout de même à légitimer la mission de l'institution ou à reconstruire une légitimité partiellement ébranlée[14]. Parallèlement, et découlant en partie de cette perte de légitimité de l'enfermement, on observe un mouvement d'ouverture du CEF vers le monde extérieur, à travers notamment l'autorisation de sortie des jeunes en observation, ou encore l'inclusion croissante de la famille dans la prise en charge du jeune. Alors que la question des « liens avec l'extérieur » illustre l'ambivalence de l'enfermement dans les sociétés démocratiques

13 Au niveau de la littérature professionnelle, voir notamment : Avvanzino et Heughebaert (1987), Ciavaldini (2004), Hoffmann *et al.* (2011).

14 « La légitimation explique [alors] l'ordre institutionnel en accordant une validité cognitive à ses significations objectivées. La légitimation justifie l'ordre institutionnel en offrant une dignité normative à ses impératifs pratiques » (Berger et Luckmann, 1996 : 129).

(Combessie, 1994), la dynamique de décloisonnement expérimentée au Verger s'inscrit dans un processus plus général de « détotalisation » (Rostaing, 2009) de l'institution-prison censée répondre à la critique de la « désocialisation » induite par l'enfermement[15]. Ne s'octroyant plus le monopole de la bonne éducation, on s'interrogera sur comment certains professionnels s'attribueraient désormais le rôle de tiers dans l'étayage d'une relation parent-enfant (Guiliani *et al.*, Laforgue et Rostaing, 2011), ce qui tendrait à produire un transfert de la responsabilité de l'éducation du mineur sur cette relation « parent-mineur ». Il s'agit donc d'identifier la manière dont l'institution du Verger répond à l'injonction d'ouverture institutionnelle, les modalités et impacts de ce mouvement que certains dénomment « d'humanisation » de la prison, et finalement, la conception et les pratiques de réinsertion mises en œuvre par les professionnels du Verger auprès des jeunes pris en charge.

La situation d'enquête

L'enquête au Verger a été réalisée dans un contexte de crise institutionnelle : le concept d'intervention proposé par la direction de l'établissement – qui réunit les aspects centraux du fonctionnement et les objectifs poursuivis par l'institution – avait en effet été invalidé par l'instance fédérale chargée de son financement. Conséquence de la réforme pénale engagée, cette situation a également été observée dans d'autres établissements d'éducation fermés en Suisse ne répondant plus aux standards du nouveau DPMin (OFJ, 2007 et 2013). Lors d'une première rencontre en janvier 2011 avec les professionnels et la direction du Verger, face à la complexité des réalités thématisées par les professionnels présents, nous avons proposé de mener une étude approfondie sur ce champ d'intervention professionnelle afin de comprendre les transformations diverses qui le traversaient. En tant que chercheurs en sciences sociales, pouvoir entrer dans un terrain d'enquête peu accessible est bien sûr intellectuellement très stimulant. Bien que le développement récent de diverses structures « contenantes » pour mineurs en France amène les sciences sociales à s'y intéresser (Mucchielli, 2005 ; Chantraine et Sallée, 2013 ; Sallée, 2013), les CEF restent encore peu étudiés, notamment en Suisse romande, en dehors de certains travaux historiques (Ruchat, 1993 ; Heller, 2012). Si

15 Ce processus de « détotalisation » (désenclavement, décloisonnement) entend répondre à la critique de la « désocialisation » alimentée, notamment, par l'enquête de Goffman (1968) sur l'hôpital psychiatrique. L'auteur montre comment les institutions « totales » constituent dans nos sociétés modernes des espaces clos, coupés de l'extérieur et visant à tenir la population recluse éloignée du reste de la société.

l'enquête en milieu carcéral s'avère particulièrement délicate en raison des contraintes inhérentes aux institutions fermées, le fait même que des sociologues puissent étudier ce type d'univers était peut-être l'indice d'un « contexte de desserrement [relatif] de l'étau carcéral » (Bouagga, 2013 : 22). Financée par la Commission pour la technologie et l'innovation (CTI)[16] et répondant à un mandat de recherche du Département de la sécurité du canton concerné[17], l'enquête a montré combien l'analyse des conditions d'enquête gagnait à être intégrée dans le processus de construction de l'objet étudié. La présentation des conditions de production d'une recherche apparaît le plus souvent aux yeux des chercheurs comme un préalable à l'analyse. Or, cette exigence de réflexivité peut aussi être envisagée comme « un véritable matériau d'analyse du terrain lui-même » et « non pas seulement de la position de l'enquêteur, de ses réussites ou de ses échecs, ou de sa plus ou moins grande capacité, située, à négocier son entrée sur le terrain » (Darmon, 2005 : 99). Dans certains cas, les conditions d'enquête participent à la définition même de l'objet de recherche. Une telle perspective redéfinit inévitablement le moment où débute l'enquête et élargit le corpus des matériaux empiriques analysés. Nous allons voir que c'est à travers l'analyse du contexte dans lequel la demande institutionnelle s'est inscrite que nous avons pu transformer une sollicitation d'expertise en la réalisation d'une véritable démarche de recherche sociologique en milieu carcéral pour mineurs. Il s'agissait alors en quelque sorte de porter une attention particulière aux « conflits et contradictions » traversant la réalité étudiée, à l'« épaisseur » du présent, ou encore « à dégager derrière la demande » des « configurations problématiques » (Castel, 2004 : 72 ss.).

« Savez-vous où vous mettez les pieds ? »[18]

L'univers carcéral est un terrain difficile (Bouagaga, 2013 ; Cunha, 2001). Il est particulièrement contrôlé, plusieurs groupes professionnels y existent et est particulièrement sensible au regard extérieur. À cet égard, le contexte sociopolitique et institutionnel de notre étude – mais qui a aussi permis l'accès au terrain – interroge nos rapports avec l'institution. Par conséquent, la négociation de notre place sur le terrain doit tant s'envisager sous l'angle du contexte relationnel[19] que sous celui des difficultés propres au terrain étudié.

16 La CTI est l'agence pour la promotion de l'innovation, elle fait partie du Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche.

17 Pour préserver l'anonymat du terrain d'enquête et des personnes interviewées, nous ne nommerons pas le canton concerné.

18 Voir à ce propos : Frauenfelder *et al.*, 2014.

19 « Il nous faut d'ores et déjà préciser que la difficulté de terrain doit s'entendre en termes relationnels : elle se tisse dans les interactions entre enquêteurs et enquêtés,

Si nos démarches d'enquête ont été relativement bien reçues au niveau de l'administration pénitentiaire et de la direction du CEF étudié, nous avons pourtant dû, tout au long de notre enquête, négocier voire renégocier notre place. Non pas que nous avions des restrictions particulières, mais la situation de crise pesait sur le moral des professionnels et la perspective d'une nouvelle intervention d'« experts » ne les réjouissait guère. Les professionnels étaient donc réticents à devoir se prêter à de nouvelles investigations, semblant se demander parfois : un sentiment de « pourquoi ça tombe sur nous ? » (Beaud et Weber, 2003 : 118). L'expression souvent énoncée par certains membres de la direction à notre intention était révélatrice à cet égard : « Savez-vous où vous mettez les pieds ? » Cet avertissement de la direction, conjugué aux réticences des acteurs de terrain, était aisément compréhensible. En effet, entre 2010 et 2011 en plus de l'invalidation du concept d'intervention proposé par la direction du Verger par l'instance fédérale chargée de son financement, le CEF concerné avait fait l'objet de trois rapports commandités par diverses instances publiques, vécus à chaque fois par les acteurs professionnels de terrain rencontrés comme des « audits ». En outre, depuis une dizaine d'années, l'établissement faisait régulièrement l'objet d'articles de presse reflétant des critiques de la prison bien connues (Foucault, 1975 : 309–312). « Surpopulation carcérale », « mauvaises conditions de détention », non-application des « nouveaux standards internationaux », situations de violence assimilées parfois à des « mini-émeutes » auxquelles les professionnels sont parfois confrontés, « évasions » répétées de certains jeunes détenus, telle était la teneur des titres des articles[20] publiés de la presse romande au sujet du CEF. La critique énoncée est souvent contradictoire : l'institution est incriminée en raison du caractère « trop répressif » ou « inhumain » de certaines pratiques – non-respect de certains droits des mineurs, arrivée de « matons » dans l'institution ou encore nombre trop élevé de personnes par chambre – mais aussi de son incapacité à pouvoir maintenir certaines prérogatives qui lui seraient pourtant constitutives, comme la capacité à enfermer les jeunes détenus en évitant les « évasions ». Dans ce contexte, la situation d'enquête n'était guère évidente et nous avons autant que possible tenté de rassurer les enquêtés quant à nos intentions. Nous étions soucieux de souligner la spécificité de notre démarche, descriptive et analytique, caractéristique que nous prenions grand soin de rappeler à chaque fois aux informateurs rencontrés. Il ne s'agissait pas pour nous, lors des divers entretiens que nous avons pu effectuer, d'évaluer si les professionnels en faisaient « assez » ou « pas assez », s'ils intervenaient de manière

qui actualisent leurs *habitus* respectifs dans la situation d'enquête » (Boumaza et Campana, 2007).

20 Une trentaine d'articles de presse ont été publiés entre 1998 et 2012 à propos du Verger.

trop « répressive » ou « trop laxiste », s'ils respectaient de manière suffisante ou non les nouveaux standards internationaux en matière de droits des mineurs, ou encore si la régulation des populations détenues était encore « lacunaire » ou les mailles du filet suffisamment fines ou efficaces, si la collaboration entre groupes professionnels était adéquate ou non.

Nous avons souhaité étudier ce que les enquêtés faisaient et ce, de leur point de vue. Mais nous avons également souhaité prendre la mesure des interactions dans lesquelles s'inscrivait leur activité professionnelle, et de prendre en compte ce que faisaient les autres autour d'eux, avec eux, contre eux, voir sur eux. Il s'agissait alors d'aller à la rencontre des différents acteurs professionnels (de leurs expériences, de leur point de vue), démarche supposant que ceux-ci étaient disponibles et se trouvaient dans des « conditions sociales [favorables] à la prise de parole » (Beaud, 1996 : 234). Paradoxalement ou non, les conditions de travail difficiles auxquelles étaient exposés les professionnels dans le CEF étudié[21] ont plutôt incité ceux-ci à prendre la parole et à faire valoir leur point de vue durant les entretiens. Certaines personnes interviewées voyaient-elles peut-être dans notre démarche de compréhension sociologique (Bourdieu, 1993 ; Kaufmann, 1996) une occasion de rendre compte de leurs difficultés particulières auxquelles elles étaient confrontées ? Soucieux de documenter les pratiques des acteurs professionnels situés au « front » (Ion, 2009)[22] de l'encadrement des mineurs en milieu fermé, notre travail d'enquête entendait également apporter une connaissance du monde social du CEF située « hors de la perception directe et immédiate de celui-ci, par reconstruction de la réalité à partir d'un ensemble de données collectées, critiquées, organisées et mises en forme de différentes manières » (Lahire, 2015 : 544).

Une partie des réticences rencontrées tenait sans doute à notre identité disciplinaire, notre casquette de sociologues, posture soucieuse de conjuguer

21 Ces conditions de travail s'étaient péjorées dans le CEF étudié depuis la dernière décennie. Ce dernier faisait l'objet d'un « taux d'absentéisme » élevé ainsi que de nombreuses formes d'épuisements professionnels. Outre ces problèmes structurels, il est à noter que les ordonnances pénales de détention préventive réduisent très régulièrement le potentiel des personnels du secteur détention de déployer à bon escient leurs compétences, l'effectif des mineurs dépassant parfois la capacité d'accueil.

22 Cette caractérisation renvoie pour l'auteur à une partition à l'intérieur du monde des acteurs du « social » : celle qui oppose le back office et le front office. « C'est-à-dire d'une part les praticiens aux postes de commande (cadres, directeurs, gestionnaires, responsables d'équipe, etc.) et d'autre part ceux qui sont en contact direct avec les usagers : les praticiens du « front », quels que soient leur statut et leur qualification, [renvoient à] tous ceux qui « interviennent » effectivement sur le terrain » (Ion, 2009 : 138).

compréhension et distanciation critique plutôt qu'expertise et conseil en matière de bonnes pratiques. Contre les accusations implicites d'académisme auxquelles on avait parfois l'impression d'être l'objet, nous évoquions alors notre affiliation institutionnelle – « enseignant-chercheur » dans une école de travail social – pour calmer le jeu et rassurer nos interlocuteurs. Ces craintes face au discours sociologique soulevaient d'ailleurs également la question du différentiel de reconnaissance des savoirs légitimés à produire une lecture de l'institution d'enfermement pour mineurs. Notre embarras portait ainsi la marque du passé sédimenté par les savoirs autorisés – criminologie, droit, psychiatrie, médecine, psychanalyse, psychologie – à produire un point de vue sur cette réalité et à exercer une « fonction d'expertise » (Castel, 1991) en la matière[23]. Mobilisant un point de vue sociologique, nos démarches n'ont pas toujours été évidentes, ou mal comprises, tant cette lecture dans cet univers social particulier ne va pas de soi et apparait souvent comme « extérieure » ou « surplombante », sans être pour autant totalement inconnue de certains enquêtés. En effet, notre présence dans ce CEF a semblé réveiller parfois certains épisodes de l'histoire récente associés à la réception difficile des lectures critiques de Michel Foucault ou d'Erving Goffman portant sur les institutions d'enfermement :

> – Je ne sais pas si je peux poser une question, mais est-ce qu'il y a alors un lien entre la psychopathologie et le fait de se retrouver en prison ?
>
> – Il y a une étude nationale qui a été commanditée par l'Office fédéral de la justice qui montre bien qu'on a 70 à 75% de jeunes qui ont des troubles psychiques, dont l'ensemble des centres éducatifs de la Suisse. […] Tous les chiffres montrent qu'on a autant de psychopathologies dans ce type d'institution que dans les institutions carcérales en général. Mais c'est peut-être l'idée qu'au contact des psychiatres, on devient plus malade ? C'est peut-être pour ça aussi, qu'on paraît aussi menaçant […]. Mais aussi je pense qu'il y a autre chose… je pense déjà que c'est Foucault qui voyait chez les psychiatres des gens qui étaient des captureurs d'âmes, mais aussi des gens qui travaillaient finalement de manière normative. Les psychiatres du coup se sont toujours défiés aussi de vouloir être trop dans cette représentation-là. (Grégoire, membre de la direction médicale)

23 Le rapport des sciences sociales au champ pénal varie fortement selon les contextes nationaux. Allié critique et constructif en Allemagne, où le rôle social de la recherche dans ce domaine est revendiqué (que traduit le concept de *Begleitforschung,* la recherche comme « accompagnement »), en France prévaut davantage l'idée de distanciation par rapport aux autorités publiques, comme garantie nécessaire d'un travail pleinement indépendant et critique (Salle, 2003).

Les propos de ce médecin psychiatre sont révélateurs des effets qu'ont pu produire certains savoirs critiques sur la psychiatrie et ses institutions. Mais n'informent-ils pas également sur la dynamique de transformation de la psychiatrie publique, soucieuse de se défaire de sa mission de délimitation pathologique pour s'engager vers une santé mentale plus proche des gens, moins stigmatisante (Coutant, 2012) ? Une chose est sûre :

> Les réactions des membres d'un groupe donné à l'existence du sociologue ne peuvent pas ne pas livrer des indices sur leur image d'eux-mêmes, sur les types de légitimité qu'ils revendiquent, sur les formes de reconnaissance auxquelles ils aspirent, donc sur les « noyaux durs » ou les aspects fragiles de leur identité sociale. (Schwartz, 1993 : 276)

L'embarras de certains enquêtés face au sociologique, comme celui de ce médecin psychiatre, est révélateur « en creux » de la constitution historique des savoirs légitimes[24] autour de cet objet. Ce constat rappelle combien c'est le point de vue qui crée l'objet (et non l'inverse) et qu'aucun objet n'appartient en soi à une discipline particulière, constat épistémologique trivial, mais de fait pas toujours facile à éprouver sur le terrain[25]. Cette situation renseigne sur une concurrence des savoirs, ici entre les sociologues venant de l'« extérieur » et les experts œuvrant à l'intérieur des quatre murs du Verger. Soupçonnant le sociologue d'user de grilles de lecture caduques sinon désuètes (de l'« institution totale » goffmanienne au « surveiller et punir » foucaldien), le CEF étudié semblait soucieux par l'entremise de certains de ses porte-paroles de se présenter sous son meilleur jour. Nous indiquant parfois des cadres d'analyse « prêts à l'emploi », il est certain que « ce qu'enfermer des mineurs veut dire » était déjà largement thématisé par les enquêtés. Cette situation ne pouvait que nous inciter à prendre pour objet d'étude la production sociale de cette économie morale de l'enfermement dans la diversité de ses luttes symboliques et enjeux de concurrence.

Cette piste de recherche a également été confirmée par des changements survenus en cours d'enquête. Alors que nous venions de réaliser trois entretiens exploratoires, une volonté de diminuer les temps d'encellulement – en phase avec les attentes de l'OFJ mais aussi de certaines recommandations européennes[26] – a été relayée par les autorités locales de la juridiction des

24 Légitimités – parfois concurrentielles – acquises et conquises bien souvent à travers l'exercice d'une fonction d'expertise, censée informer la décision du juge des mineurs quant à la décision de placement souhaitable.

25 Comme en témoigne de manière exemplaire Murielle Darmon (2008) dans son étude sociologique sur l'anorexie.

26 Qui postulent à l'article 80.1 : « Le régime doit permettre aux mineurs de passer autant d'heures que possible hors de leur chambre pour disposer d'un degré d'interaction sociale approprié. Ils devraient pouvoir bénéficier d'au moins huit

mineurs au moyen d'une directive à destination des professionnels les enjoignant à sortir les jeunes des cellules au minimum huit heures par jour. Entrant en contradiction avec certains discours publics repris par les médias locaux demandant à « sécuriser » davantage l'institution afin d'éviter les évasions et de maintenir l'ordre interne, la diminution des temps d'encellulement renseignait aussi sur la pression toujours plus forte des cadres réglementaires extérieurs sur les professionnels du Verger. La référence grandissante à de nouveaux standards juridiques et aux droits des personnes détenues nous informait, sous un autre angle, que c'est bien la question du sens conféré à l'enfermement qui faisait débat. Le Verger est, depuis l'époque de l'enquête menée dans ses murs, sorti de la situation de crise institutionnelle dans laquelle il se trouvait : son concept d'intervention a, entre-temps, été accepté par les autorités fédérales au milieu des années 2010, et l'institution ne fait quasiment plus parler d'elle dans la presse locale, que ce soit au sujet des conditions de détention des mineurs ou d'éventuels troubles internes (violences, évasions, etc.). Néanmoins, les analyses présentées dans cet ouvrage gardent toute leur validité sociologique. En effet, si les conflits de territoires entre professionnels, les tensions entre modèles éducatifs ou celles découlant de l'injonction « ouvrir les murs de l'institution » ont pu être exacerbés en contexte de crise, ces logiques perdurent aujourd'hui (comme l'attestent des observations récentes menées lors d'une recherche en cours[27]), continuant à questionner et reconstruire le sens de l'enfermement des mineurs.

Une approche par entretiens compréhensifs

Notre enquête au sein du Verger repose sur la réalisation de 22 entretiens qualitatifs individuels, de quatre entretiens collectifs (focus groups), ainsi que sur l'analyse d'un corpus documentaire.

Les entretiens qualitatifs individuels, d'une durée variant d'une heure trente à deux heures, ont été réalisés auprès de différents acteurs professionnels impliqués dans le travail d'encadrement de prise en charge des jeunes détenus : cinq maîtres socioprofessionnels, neuf éducateurs ou éducatrices, deux agents de détention, un médecin, un infirmier et un enseignant, trois membres de la direction. Les entretiens ont été effectués selon un guide d'entretien semi-directif aussi éloigné « du pur laisser faire de l'entretien non directif que du

heures par jours à cette fin » (Recommandation CM/Rec (2008)11 du Comité des Ministres sur les Règles européennes pour les délinquants mineurs faisant l'objet de sanctions ou de mesures).

27 Cf. Frauenfelder A., Schultheis F., Bugnon G., Weil A., Les jeunes face à la justice : analyse de la chaîne pénale à travers les expériences et trajectoires des justiciables, Projet FNS (Division 1), 30 mois (2016–2019).

dirigisme du questionnaire » (Bourdieu, 1993 : 906). Plutôt que des questions précises incitant les réponses courtes, le « guide » (mobilisé généralement de manière discrète) comportait avant tout des thématiques larges et proposait des exemples de relances, à utiliser dans le cas où la personne interviewée avait épuisé une thématique générale. Une telle approche compréhensive du monde social (Bourdieu, 1993 ; Kaufmann, 1996) part de l'idée élémentaire que le chercheur en sciences sociales doit tenter de comprendre pourquoi les gens pensent ce qu'ils pensent, font ce qu'ils font, le font de telle manière et pas autrement. Le chercheur, en les écoutant et en observant leurs pratiques, est à la recherche des significations de leurs actions. Cette compréhension par l'écoute offre en outre aux enquêtés un moyen privilégié « de donner un sens à leurs expériences, une occasion de formuler grâce aux mots les manières dont ils donnent un sens à ce qu'ils ont vécu [à ce qu'ils vivent] » (Schnapper, 1999 : 55). Ainsi, le but poursuivi est de produire une pluralité de points de vue coexistant et parfois directement concurrents. Tous les professionnels sont, à différents titres, des spécialistes d'un CEF, mais tous ne partagent pas la même vision du travail dans un tel établissement. Chaque point de vue est en grande partie une vue prise à partir d'un point situé dans l'espace local, c'est-à-dire d'une position professionnelle particulière qui alimente des attentes de rôles spécifiques quant à la « bonne » manière d'encadrer et de prendre en charge le(s) mineur(s) concerné(s). Tenir compte des conditions sociales produisant ces points de vue ne signifie pas pour autant basculer dans un relativisme total. Au contraire, ceci doit nous permettre de recréer, grâce à la confrontation des différents propos manifestés dans les entretiens successifs, un espace des points de vue. Cette mise en perspective de visions partielles permet de mieux maîtriser le relativisme subjectif des récits particuliers et de parvenir à un point de vue plus indépendant, réflexif et donc, en un sens, « objectif » de l'objet visé. Hughes cité par Becker (2002 : 166), disait souvent à propos du métier du sociologue : « Il y a rien que je sache qu'au moins un des membres d[u] groupe [étudié] ne sache également, mais, comme je sais ce qu'ils savent tous, j'en sais plus que n'importe lequel d'entre eux. » Ces entretiens compréhensifs étaient de type ethnographique (Beaud, 1996) : ils ont tous été réalisés au sein du CEF étudié. Cette situation nous permettait ainsi de visualiser, même de manière furtive, les territoires d'intervention des enquêtés, en faisant ainsi d'une situation d'entretien aussi une situation d'observation.

Par ailleurs, afin de mettre en lumière les « esprits de corps » (sentiment d'unité et de solidarité liant les membres d'un même groupe professionnel par-delà les différenciations internes), nous avons également réalisé quatre entretiens en groupe, ou focus groups : un auprès des membres de la direction, un auprès des membres du service médical, un auprès du personnel du

secteur observation et un auprès des maîtres socioprofessionnels. Ces entretiens en groupe nous ont également permis de voir parfois – de façon quasi expérimentale – les jeux d'influence et les hiérarchies internes entre acteurs d'un même groupe professionnel. Mis en perspective avec les propos recueillis lors des entretiens individuels, ces entretiens collectifs nous donnaient aussi l'occasion d'observer des versions de pratiques ou de discours différentes. Ces variations nous ont alors poussés à réfléchir sur les contraintes (publiques et officielles versus privées et officieuses) pesant sur la présentation de soi et sur les censures tacitement induites par certains contextes d'énonciation. Cherchant à étudier conjointement plusieurs groupes professionnels et afin d'éviter de se voir assigner à un groupe et de se trouver alors dans l'impossibilité d'enquêter sur les autres, le défi du dispositif d'enquête mobilisé consistait de manière générale à « montr[er] un égal intérêt pour tous les groupes » (Avril *et al.*, 2010 : 89). À cet égard, notre ancrage institutionnel à la HETS a tant joué en notre faveur qu'en notre défaveur. Ce dernier a certes facilité nos démarches auprès de certains corps professionnels, comme les « éducs », qui pour partie se sont formés dans ce type de structure de formation. En même temps, cet ancrage risquait aussi de compromettre notre souci d'enquêter conjointement, avec la même profondeur analytique, sur les autres groupes professionnels. Conscients de ces risques, nous avons pris le soin « de rendre public et visible notre intérêt pour tous les groupes, de l'extérioriser (et de le verbaliser explicitement) plutôt que de chercher la position invisible et neutre » (Avril *et al.*, 2010 : 89–90). Une première restitution de résultats provisoires de l'enquête, organisée à mi-chemin, a permis de publiciser cette préoccupation et a été très bien accueillie. Alors que le rapport final de l'enquête a également rencontré un très bon accueil auprès des professionnels du Verger, la présentation publique de certains de nos résultats à la HETS (comme lors d'une journée d'étude organisée en décembre 2013 où les acteurs du CEF étudié étaient conviés) a suscité des réactions parfois plus tempérées de la part de certains groupes professionnels présents. En dehors des effets non voulus induits par la difficulté de l'exercice oral (où certains groupes pouvaient voir dans notre présentation leurs pratiques moins « visibilisées » que celles d'autres groupes), ces réactions révélaient plus généralement combien le champ d'intervention professionnel investigué demeurait traversé par des enjeux de reconnaissance (Gaspar, 2012). Les modes de lecture sélectifs et les réinterprétations parfois arrangeantes de notre travail se présentaient alors comme un test ultime de la pertinence de notre hypothèse, selon laquelle la signification conférée à l'enfermement des mineurs faisait l'objet de luttes symboliques diverses de la part des acteurs du champ social visé.

Fondée principalement sur une analyse de contenu des entretiens compréhensifs approfondis réalisés auprès des différents corps professionnels,

cette étude est basée également sur une analyse documentaire de sources écrites diverses constituées d'articles de quotidiens, de débats parlementaires et textes législatifs, de concepts et protocoles d'intervention institutionnels, et de dossiers concernant des jeunes (une dizaine de fiches de suivi à usage interne). Ces matériaux ont trouvé une pertinence à divers niveaux dans notre analyse. Les dossiers des jeunes ont permis d'éclairer les jugements et les exigences auxquels les jeunes pouvaient être exposés dans leur suivi. Les documents institutionnels (à usage interne) nous ont renseignés sur les mots d'ordre, référents plus ou moins savants mis en circulation au sein du Verger, parfois rapportés sur certaines présentations officielles, parfois mentionnés dans les propos de certains membres de la direction ou des professionnels rencontrés. Enfin, les discours publics extérieurs nous ont servi à documenter le contexte sociopolitique et institutionnel pouvant infléchir sur la pratique des agents rencontrés.

1 Des agents d'encadrement sous influences

Avant d'explorer la diversité des perspectives sur l'enfermement des mineurs au Verger selon les enquêtés (cf. chapitre 2 et suivants), il convient de tout d'abord préciser le contexte de travail des agents professionnels d'encadrement du CEF étudié. Or ce « contexte », qui pèse en partie sur la signification collective des gestes, des paroles et des actions des professionnels rencontrés, renvoie à divers ordres de phénomènes (Lahire, 2012 : 225–317[28]). Nous proposons de les différencier ci-dessous. Nous allons premièrement rappeler, sur la base de travaux historiques et sociologiques, certaines caractéristiques typiques de l'« héritage historique » de ce mode d'enfermement spécifique aux mineurs délinquants auquel appartient le Verger. Nous allons également nous intéresser aux principales métamorphoses qui le traversent. Deuxièmement, nous proposons d'expliciter, sur la base de certaines sources écrites et orales récoltées à travers notre enquête de terrain au Verger, les cadres institutionnels, juridiques et spatiaux dans lesquels l'action des professionnels s'inscrit. Ces cadres représentent les conditions sociales de possibilité de l'émergence de l'économie morale de l'enfermement analysée.

De l'héritage d'un mode d'enfermement spécifique aux mineurs délinquants…

Tout en faisant l'objet de critiques depuis le dernier tiers du XX^e^ siècle, le pouvoir tutélaire des institutions d'encadrement classique de la « jeunesse dangereuse » semble faire l'objet, parfois, d'une certaine nostalgie à demi avouée : « Parler de centres fermés [selon l'appellation en usage], c'est aussi faire référence, sans le dire, aux anciennes maisons de correction, où, selon le langage populaire, ‹ on savait tenir ces enfants › » (Perdiolle, 2003 : 468). Bien que banale à l'échelle historique, cette nostalgie semble étonnamment largement méconnue par les acteurs du processus, comme le souligne Mucchielli (2005 : 121) : « L'idée d'un mode d'enfermement spécifique aux mineurs délinquants et à finalité éducative est très ancienne. » Les institutions d'enfermement pour mineurs représentent au départ un dispositif de régulation sociale des populations juvéniles, et trouvent leur origine dans les mutations provoquées par l'évolution industrielle lors de la seconde moitié du XIX^e^

28 « En procédant de cette manière, on présuppose que l'élément central en question [qu'il convient d'analyser] n'est totalement compréhensible et interprétable que si on le met en relation avec un cadre donné, si on le resitue dans ce cadre. La contextualisation est par conséquent une opération d'assemblage qui permet de sonner un sens particulier à l'élément central. » (Lahire, 2012 : 229)

siècle. En Europe, les travaux historiques de référence portant sur la genèse et la constitution de la délinquance juvénile comme problème public thématisé par l'État et cible d'intervention publique, notamment dans le dernier quart du XIX[e] siècle, ont bien montré que ce n'était pas la jeunesse comme catégorie générique indistincte qui était la cible d'une attention soutenue de la part des gouvernants, mais la jeunesse des classes populaires (Caron *et al.*, 2009). S'inscrivant dans le cadre des réponses multiples apportées à la question sociale, ces institutions sont le résultat de l'invention d'une panoplie de dispositifs d'encadrements particuliers visant à conjurer les effets des désordres sociaux associés à des catégories perçues bien souvent comme « sans feu ni lieu » et vues comme le foyer d'une multitude de « dangers ». C'est sous l'impulsion des philanthropes, qui cherchent notamment à faire sortir les enfants des prisons d'adultes, que des institutions spécialisées, généralement privées, apparaîtront progressivement. Celles-ci accueilleront, indistinctement, enfants condamnés et acquittés. Parmi ces institutions se trouvent les colonies agricoles, dont l'objet est de « régénérer » les enfants grâce au contact rédempteur de la nature et à l'éloignement de la ville, source de tous les vices[29], ainsi que les maisons d'éducation correctionnelle (ou maisons de correction), où le silence total et l'isolement absolu sont de rigueur (Gaillac, 1991 [1971]).

Le principe de coupure du mineur délinquant de son milieu

Au fondement de l'action de « relèvement moral » ou de « redressement », selon les termes de l'époque, on retrouve l'idée de « prélèvement d'un enfant d'un milieu considéré comme contagieux ; l'enfant est séparé de ses parents, comme de ses camarades de rue ; il est placé de préférence hors les murs, loin de la ville ou à l'écart des regards et des influences afin de l'en soustraire » (Ruchat, 1993 : 60). Révélateur de certains préjugés ethnocentriques typiques de l'époque où le « milieu » de l'enfant était perçu ouvertement comme à l'origine de toutes sortes de dangers, le traitement de la délinquance juvénile atteste clairement d'une intention de réforme des comportements tournée vers l'avenir : « À la *mauvaise éducation,* essentiellement des milieux populaires, explication dominante des milieux avertis, un consensus se fait sur la possibilité d'une transformation de l'enfant mauvais par une éducation rationnelle, utile et moralisante » (Ruchat, 1993 : 19). Cette réforme des

29 Il ressort que ce sont en effet les populations paysannes « déracinées », ayant quitté leur monde traditionnel pour un avenir incertain dans les centres urbains en pleine croissance, qui vont se trouver représentées par les discours de l'époque comme « classes sans feu ni lieu » et foyer de toute une multitude de « dangers » (Schultheis *et al.*, 2009a ; Tabin *et al.*, 2010).

comportements entre en résonance étroite avec une certaine conception des enfants, comme « bien national », envisagé à la fois comme forces productives à préserver et futurs citoyens à éduquer. Le travail, la sobriété du mode de vie, la discipline et l'instruction sont vus comme assurant « une victoire contre l'oisiveté, l'intempérance, le désordre, le dérèglement et la dégradation de l'individu » (Ruchat, 1993 : 27). Ainsi l'objectif de relèvement ne va pas sans l'emprise d'une image idéale sur l'action philanthropique : « celle d'un enfant qui deviendra cet homme nouveau qui remplirait les fonctions sociales et économiques qu'on attend de lui (citoyen, travailleur, prévoyant et chrétien) » (Ruchat, 1993 : 60), raisons pour lesquelles le « travail continu en atelier et [l'] éducation religieuse […] sont la clé » de ce mode d'enfermement spécifique aux mineurs délinquants (Mucchielli, 2005 : 121).

Une déresponsabilisation du jeune de son infraction

Cette idée d'un traitement spécifique à l'égard des mineurs délinquants se développera au long du XIX^e^ siècle. Sont en effet distingués les enfants « discernant », qui ont conscience du caractère délictueux de l'acte au moment où il est commis et qui sont condamnés[30], et les enfants « non discernant », qui sont acquittés et placés en maisons d'éducation spéciale. Toutefois, au tournant du siècle, la distinction entre condamnés et acquittés s'estompera progressivement. Cette dynamique s'inscrit de manière générale dans un mouvement d'extension du champ de la protection de l'enfance. Dans le même ordre d'idée, la hiérarchie entre l'enfant coupable et l'enfant abandonné va s'estomper (Heller, 2012 : 51; Sudan, 1997; Fecteau, 1998). Le Code pénal suisse adopté en 1937 est le texte fondateur de la justice des mineurs en Suisse. Ce cadre législatif institutionnalise une manière spécifique de traiter la délinquance des mineurs, même s'il est présenté, au moment de sa promulgation, comme un texte en rupture avec le passé.

> On retrouve, note Joëlle Droux, les mêmes fibres argumentatives qui tricotaient déjà les lois de 1891–1892 (et plus tard le Code civil suisse), à savoir que l'enfant coupable n'est que le résultat d'une enfance abandonnée. Dans les deux cas, c'est contre les parents qu'il faut sévir, soit en amont par le biais d'un retrait de garde ou d'une déchéance, soit en aval en « récupérant » le jeune après qu'il ait commis un délit, et en assumant sa rééducation. (Droux, 2012 : 33–34)

Alors que le principe de discernement était auparavant central, c'est désormais le principe d'éducabilité du mineur qui est mis en avant. Les « mesures

30 Ils seront l'objet non plus d'une correction (une pénitence), mais d'une peine : « non plus afflictive mais une peine de police correctionnelle visant à une rectification de l'éducation » (Ruchat, 1993 : 26).

éducatives » deviennent la règle générale et les sanctions, qui doivent être prises à titre exceptionnel (du fait de l'« excuse » de minorité), doivent être dûment motivées. La responsabilité pénale du mineur est soumise à un régime spécifique : entre autres, en deçà de l'âge de sept ans en Suisse (treize ans en France), aucune sanction pénale ne peut être décidée. Plus généralement, dans cette nouvelle économie morale de la justice des mineurs en construction, la responsabilité du mineur au moment de l'acte passe au second plan. « Puisqu'on cherche à tout prix à le déresponsabiliser de son infraction pour mieux le mettre sous tutelle, il devient inutile de savoir si l'infraction a été commise par un enfant jouissant ou non de sa faculté de discernement » (Delay-Malherbe, 1982 : 122). Notons qu'à Genève, c'est la Chambre pénale de l'enfance, fondée à partir d'un modèle de juridiction paternelle et éducative établi dès 1899 dans plusieurs états américains[31], qui institutionnalisera cette perspective plaçant la visée éducative au centre de l'action pénale. Cette prise en compte de la spécificité de la délinquance juvénile allait de pair avec la prise de conscience que le mineur était un être encore ré-éducable et qu'il était du devoir de l'État, le cas échéant, de suppléer le parent lorsque celui-ci n'était plus en mesure de prendre en charge son enfant.

> Dorénavant, le juge prononce sa sentence non plus en fonction de la nature du délit, mais de la personnalité du jeune délinquant, qui seule doit dicter la mesure ; et cette dernière ne doit pas viser à punir, mais bien à rééduquer. Au cœur du dispositif gît la conviction qu'un enfant n'est coupable que parce que ses parents n'ont pas su (ou pas pu) l'éduquer. (Droux, 2012 : 33–34)

Correspondant à une tendance internationale observable dans d'autres contextes nationaux, cette perspective sera généralisée en Suisse dans l'adoption du nouveau Code pénal fédéral en 1937 (entrée en vigueur en 1942). Si la loi genevoise de 1913 sur la Chambre pénale connaîtra certaines révisions, « la philosophie générale qui préside et justifie la mise en œuvre d'une justice spécifique pour les mineurs ne sera pas remise en cause : le jeune délinquant est avant tout une victime (de ses antécédents familiaux, de ses parents négligents, de son milieu déficient, de son environnement chaotique, de ses fréquentations douteuses) et comme tel, doit être secouru et protégé, et non plus puni » (Droux, 2012 : 35).

---

31 Le modèle du tribunal pour mineurs, inventé à Chicago (Illinois, États-Unis), se rapidement diffusera en Europe. Voir : La revue l'Enfant, Les Tribunaux spéciaux pour enfants, aux États-Unis par Edouard Julhiet, en France par Henri Rollet, en Angleterre par Marcel Kleine, en Allemagne par Maurice Gastambide Paris, 1906. Préface de M. Bérenger (cité par Droux, 2012 : 34).

Depuis le XIX^e siècle, le paradigme correctif dominé par l'idée d'enfance « coupable » en phase avec l'intention répressive des anciens codes pénaux, semble progressivement perdre sa place dominante qu'il occupait encore au début du XIX^e siècle[32]. Un paradigme protectionnel prendra en effet de l'ampleur, et les deux visions de la justice pénale des mineurs seront de plus en plus enchevêtrées. Plus généralement, Bailleau et Cartuyvels (2007 : 7–8) soulignent que ce modèle « protectionnel » de la justice pénale des mineurs en Europe se construira grosso modo autour de « huit grands principes »[33] : 1) définition d'un âge strict de minorité, quelle que soit la nature du délit ; 2) création d'une chambre et d'un magistrat spécialisé, voire d'un droit spécifique ; 3) importance du rôle des experts et des intervenants qualifiés ; 4) prise en compte systématique avant tout jugement des conditions de vie du mineur, de sa personnalité, de son éducation ; 5) disjonction entre la nature de l'acte commis et les mesures ou sanctions prescrites ; 6) responsabilité partagée face à la délinquance des mineurs et non responsabilité individuelle du mineur seul face à son acte ; 7) primauté des mesures « protectrices-éducatives » et limitation de l'usage des peines, des sanctions ou des mesures privatives de liberté ; 8) choix de mesures « protectrices-éducatives » à durée indéterminée et rejet des procédures trop rapides. Derrière cette modalité de traitement différencié, c'est au fond toute une police des âges (Commaille, 1986a et b) qui sera engagée à travers ces mutations. L'âge des condamnés influencera désormais fortement la nature et la durée des peines :

> À un seuil d'âge correspondait un changement de perspective sur le délinquant : au-delà de ce seuil, il était tenu pour responsable de ses actes […]. En deçà du seuil fixé, la délinquance était perçue comme la conséquence des conditions de vie, de l'éducation reçue et, en définitive, de la « personnalité », qui était elle-même conçue comme la conséquence des conditions de vie et de l'éducation : le mineur délinquant apparaissait alors comme une « victime ». C'est aussi pourquoi l'« enfance délinquante » s'enchevêtrait alors largement avec « l'enfance en danger ». Le primat de l'éducatif et la connaissance de la personnalité du mineur était au cœur du modèle protectionnel : la sanction laissait place à la rééducation, à une prise en charge d'inspiration psychopédagogique. (Mauger, 2009 : 25–26)

32 Le Code civil de 1804 (code napoléonien) s'inscrit de ce point de vue dans la continuité des lettres de cachet pratiquées sous l'Ancien Régime, avec la possibilité dont dispose « le père qui aura des sujets de mécontentement très graves sur la conduite d'un enfant [...] de faire arrêter et mettre en détention » (art. 375, CC, 1804) pour un mois au plus s'il a moins de 16 ans, pour six mois au plus s'il a entre 16 ans et l'âge de majorité ou d'émancipation.

33 Principes qu'on retrouve dans les principaux traités internationaux ou chartes concernant le traitement des mineurs délinquants.

À bien des égards, ce type de prise en charge connaîtra son âge d'or durant les Trente glorieuses, où de nombreuses unités à vocation thérapeutique seront créées dans les structures de l'« Éducation surveillée » (comme on l'appelait alors). Cette tendance aboutira sur une vaste opération de catégorisation, issue de l'interaction entre les secteurs éducatifs, judiciaires et médicaux, et sur la notion d'« enfance inadaptée », très vite constituée en catégorie d'action publique (Victorien, 2011). Paradoxalement, la durée de la prise en charge deviendra beaucoup plus longue, et ceci sera souvent dénoncé. En effet, « éduquer » prend plus de temps que « punir » :

> Les juges préfèrent les acquitter et les mettre à la disposition du gouvernement pour qu'ils soient éduqués dans une de ces maisons de correction pour une durée bien plus longue que s'ils étaient condamnés à une peine déterminée et limitée dans le temps. (Dupont-Bouchat et Pierre, 2001 : 402 cité par Heller, 2012 : 51)

Un rapport social à la « protection des enfants » ambivalent

L'institutionnalisation de la catégorie de l'enfance « en danger » à la fin du XIX^{e} siècle en Suisse (comme dans d'autres pays d'Europe) reflète donc l'émergence d'un rapport social nouveau à la « protection des enfants », hautement ambivalent. Dès le départ, la question de l'enfant soumis aux mauvais traitements des parents (« l'enfant en danger ») s'accompagnera en effet de l'idée de l'enfance « pervertie » (« l'enfant en danger d'être dangereux »), en raison du « milieu » dans lequel il grandit. Cette ambivalence du rapport à la protection des enfants va de pair avec une économie morale caractérisée par une certaine duplicité : « D'un côté la « pitié » à l'égard des victimes d'une démoralisation des couches populaires, de ces enfants orphelins de fait et non considérés comme tels, et de l'autre la crainte des risques que font courir à la société les enfants moralement abandonnés qui tombent dans la délinquance » (Serre, 2004 : 49). Par ailleurs, le processus d'institutionnalisation de cette catégorie de l'enfance « en danger »/« en danger d'être dangereuse » ne peut se comprendre qu'en la rapportant aux développements des sciences humaines qui, notamment dans le champ médico-psychologique et criminologique, établissent des schèmes de causalité entre le comportement des enfants et celui des parents. Les criminologues considèrent le comportement des enfants comme le produit de tares héréditaires et le résultat d'une « dégénérescence », et les savoirs psychiatriques naissants établissent progressivement un lien entre l'adulte et sa propre enfance (puis entre l'enfant et ses propres parents) (Droux et Ruchat, 2007).

Plus généralement, ces nouveaux regards et savoirs portés sur certaines catégories juvéniles s'inscrivent dans un processus d'extension de l'intervention de l'État, qui s'accompagne de nouvelles formes de rationalité politique orientée vers l'avenir : affirmation d'une biopolitique d'une part, qui vise à préserver la vie et non plus seulement à « laisser vivre » comme sous l'Ancien Régime (Foucault, 1976) ; et d'autre part, mise en place d'une politique scolaire et sociale, qui deviennent des rouages majeurs dans le projet républicain d'intégration et de « civilisation » des classes populaires (Muller, 2007). Par ailleurs, ces politiques transforment les enfants en « bien national », à la fois forces productives à préserver et futurs citoyens à éduquer. En d'autres termes, l'évolution des techniques d'intervention et des savoirs mobilisés dans la prise en charge de la délinquance juvénile est appelée à répondre à des impératifs institutionnels, sociaux et politiques qui dépassent largement le cadre « scientifique » et technique. En outre, l'intervention doit être comprise en relation avec des finalités sociales qui la déterminent (Castel, 1981).

… aux critiques d'un complexe tutélaire

Inventé au XIX^e^ siècle, ce mode d'enfermement à visée éducative spécifique aux mineurs délinquants connaîtra des aménagements importants à la fin du XX^e^ siècle, et ceci tant sur le plan des référentiels juridiques, normatifs que moraux associés. Si le socle de croyances fondant l'existence même d'un mode de traitement spécifique de la délinquance juvénile n'est guère remis en cause, la prise en charge des mineurs délinquants fait toutefois l'objet de critiques diverses. Alors que la finalité éducative de la justice des mineurs est généralement rappelée dans les discours publics (de manière plus ou moins incantatoire parfois), son pouvoir tutélaire[34] est souvent dénoncé depuis le dernier quart du XX^e^ siècle (Heller, 2012). Les établissements inaugurés en Suisse romande durant cette période portent souvent la marque de cette volonté de se démarquer du passé. Indices révélateurs, les institutions d'encadrement de la jeunesse délinquante changeront d'appellation : d'institutions de « correction », de « redressement », elles deviendront des foyers ou des centres éducatifs fermés, des centres d'observation pédagogico-thérapeuthique. En guise d'exemple prototypique, le Bosquet créé en 1978 à Genève, centre pédago-thérapeutique destiné à des jeunes ayant souvent à leur actif une longue carrière institutionnelle dernière eux, entend poursuivre une forme de « déprise en charge du jeune, visant à lui redonner du pouvoir sur lui-même » (Droux, 2012 : 89).

34 La forme de magistère moral que le juge et les institutions mandatées peuvent exercer « sur » les jeunes.

Une prise en charge jugée trop paternaliste

Progressivement, la critique des années 1960–1970 du pouvoir de normalisation des institutions tutélaires concernées sera prolongée les décennies suivantes par des craintes de déresponsabilisation qu'induiraient des formes des prises en charge jugées trop paternalistes. Derrière ces mutations, la relation à construire avec le public concerné se veut désormais plus « impliquante », tout en s'inscrivant dans un mouvement plus général de transformation du « gouvernement » des populations :

> Dans des sociétés qui valorisent l'autonomie et l'émancipation individuelle, tant pour des raisons morales que pour des raisons économiques […], nombre d'agents institutionnels sont amenés à « travailler avec » plutôt qu'à « travailler sur », ou tout au moins à travailler « sur » en travaillant « avec ». (Coutant, 2012 : 210)

Cette dynamique réformatrice doit, pour bien se comprendre, être placée à l'intersection de trois processus.

Premièrement, à la critique durant les années 1960–1970 de la visée normalisatrice d'un paternalisme d'État (symbolisé à travers les expressions de « juge des enfants », « Tribunal pour enfants, « chambre pénale de l'enfance »)[35] consubstantiel au « modèle protectionnel » confectionné jusque-là, s'ajoutera à la fin des années 1980 la montée en puissance dans les conventions internationales (Convention des droits de l'enfant) de nouvelles représentations de l'enfant comme « sujet de droit » (Milburn, 2009). Or, le mouvement de reconnaissance des droits de l'enfant – où dans la procédure pénale, on lui reconnaîtra progressivement le droit d'être auditionné, d'être assisté d'un avocat ou de faire recours – induira l'exigence du respect de ses devoirs (Garapon et Salas, 1995). Avec ce nouveau modèle de justice pénale des mineurs, il s'agit de « rompre avec l'idée que les jeunes 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) » (Sallée, 2010 : 9). La responsabilité n'est alors plus seulement abordée comme le résultat de l'action éducative, elle en est également le moteur ; de même que le mineur ne doit plus être simplement l'objet de réadaptation sociale, mais « acteur » de l'action éducative et sujet de droit en devenir (Quirion, 2012). Dans ce nouveau dispositif émergeant,

35 La constitution progressive d'une clinique éducative fondée sur la catégorie d'enfance inadaptée va être confrontée à une vaste remise en question dans les années 1970, où les anciennes méthodes éducatives, novatrices à la sortie de la Deuxième Guerre mondiale, seront bientôt considérées comme obsolètes (Victorien, 2011). Si l'État continue de déléguer largement l'éducation spécialisée au secteur associatif, la prise en charge s'est professionnalisée.

il s'agit d'encadrer tout en « impliquant » toujours davantage le jeune dans le projet fixé. Deuxièmement, on observe dès les années 1980–1990 un retour des discours sécuritaires – largement construits sur la base de faits divers souvent hautement médiatisés (Goode et Ben-Yehuda, 1994 ; Schultheis *et al.*, 2009 ; Frauenfelder et Mottet, 2012) – qui s'inquiètent de l'augmentation des actes de délinquance et appellent à un durcissement des sanctions envers les mineurs délinquants (Muncie, 2006b). Les critiques adressées envers la justice des mineurs se cristallisent notamment autour de l'idée « d'une impunité supposée des jeunes », « induite par le fonctionnement du tribunal pour enfants » qui « accorderait une trop grande attention à la protection et à l'éducation des jeunes délinquants » au détriment « de leur responsabilisation », « de la sanction de leur délit » et de la défense et « prise en charge de leurs victimes » (Bailleau, 2003 : 213 ; voir également : Nagels et Rea, 2007 ; Mauger, 2009). Dans le prolongement de cette logique et troisièmement, la souffrance des victimes d'infraction reçoit une attention publique accrue, ce qui renforce encore la demande punitive à l'égard des délinquants (Bailleau *et al.*, 2009 : 261). En définitive, ce retour observé des légalismes – droits des jeunes délinquants, mais aussi des victimes – va entraîner une judiciarisation du traitement pénal des jeunes délinquants, une distinction plus nette entre le civil et le pénal et un recours accru aux sanctions (Bessin, 1997). Il est indéniable que l'on assiste à l'échelle internationale à une préoccupation publique renforcée envers la « responsabilisation » des mineurs délinquants, dynamique allant de pair avec un certain retour des impératifs de punition et de sanction dans les politiques pénales (Dünkel *et al.*, 1997) pouvant s'incarner avec une intensité variable selon les contextes nationaux[36].

Une volonté de conjuguer sanctions et éducations

La justice pénale des mineurs en Suisse est largement traversée par ces tendances, même si celles-ci se manifestent à travers des formes singulières. En comparaison au droit pénal des mineurs précédant (qui était en vigueur en Suisse depuis 1942), il est indéniable que le nouveau droit pénal des mineurs (DPMin), adopté en 2003 et entré en vigueur en 2007, comporte certains aménagements en phase avec l'esprit du temps (Queloz et Bütikofer Repond, 2002). Ainsi, les peines (réprimande, prestation personnelle, amende et privation de liberté) sont élargies afin de pouvoir réagir, selon les vœux du législateur, « aussi bien à la délinquance juvénile occasionnelle (sans gravité particulière), qu'à des comportements vraiment menaçants pour la sécurité individuelle et collective » (Queloz, 2004 : 4). Pour « encourager une (ré-)

36 En Europe, ce tournant punitif est par exemple plus timide en Allemagne (Dünkel, 2002) et plus abrupt en Angleterre (Crawford, 2002).

éducation optimale du jeune », « afin de limiter la récidive » et la poursuite de la carrière criminelle à l'âge adulte (Viredaz, 2005), ce nouveau texte de loi prévoit qu'une peine puisse être cumulée si nécessaire avec une mesure de protection (surveillance, assistance personnelle, traitement ambulatoire et placement). En introduisant ainsi le dualisme judiciaire dans le droit pénal des mineurs à la place du monisme judiciaire prévalant jusque-là, « selon lequel le jeune qui pouvait être éduqué ne devait pas être puni et, inversement, que celui qui était puni, n'avait pas à être protégé, son cas étant trop grave pour qu'une (ré-)éducation puisse faire l'économie d'une véritable punition » (Viredaz, 2005 : 175), le législateur entend proposer une réponse plus « efficace » à la délinquance juvénile. Dans cette même préoccupation, des mesures « protectrices » (éducatives et/ou thérapeutiques) peuvent être utilisées à titre provisionnel durant la phase d'instruction. Enfin, les deux formes privatives de liberté mentionnées au dernier rang des mesures de protection ou des peines (placement en foyer et privation de liberté en établissement de détention) sont « deux formes de privation de liberté nettement plus sévères que le droit précédant » (Zermatten, 2008 : 96). En définitive, comme certains l'observent (Aebersold, 2011 ; Niggli et Jendly, 2012), le système pénal suisse pour mineurs est traversé par une ambivalence fondamentale : il oscille de façon systématique entre prévention et répression, réinsertion et punition, même si l'adoption du dualisme judiciaire semble faire de cette ambivalence une force pragmatique plutôt qu'une faiblesse. D'autres chercheurs (Hebeisen, 2007 ; Hebeisen, 2011) soulignent la particularité du système suisse qui est de créer un lien institutionnel étroit entre les tribunaux et leurs acteurs d'un côté, et le service social et ses travailleurs sociaux de l'autre. Ce mode de régulation prédispose au traitement ciblé et coordonné de chaque cas particulier. D'ailleurs, les chiffres récents de l'Office fédéral de la statistique soulignent le taux relativement faible de récidive en Suisse : seuls 30% environ des jeunes reviennent devant le juge sur une durée de trois ans, malgré le fait que les peines attribuées y soient relativement légères en comparaison avec d'autres pays[37].

En rupture relative par rapport au passé, il est indéniable que le nouveau paradigme de la justice pénale des mineurs en Europe et en Suisse en particulier demeure encore difficile à définir et se caractérise tout au moins par une « superposition et l'entrecroisement des logiques d'action » (Bailleau et Cartuyvels, 2007 : 288) où la philosophie protectionnelle et réhabilitative *(Social Welfare Model)* cohabite désormais avec une philosophie pénale de

37 Dans le droit pénal des mineurs allemand, la peine privative de liberté peut aller jusqu'à dix ans (contre quatre ans en Suisse). En France, un mineur âgé de plus de seize ans peut, dans certaines circonstances, être condamné à la même peine que celle prévue pour les adultes.

la « responsabilisation » (Doob et Tonry, 2004). Cette philosophie nouvelle, influencée par la circulation transnationale de nouveaux modèles, expertises et savoir-faire (Droux, 2013), ouvre la voie non seulement à davantage de répression *(Justice Model)*, mais aussi à de nouveaux modèles de justice fondés sur l'idée de restauration du lien social (Restorative Justice) (Zermatten, 1994 ; Walgrave, 1999).

Un rapprochement de savoirs cliniques autour de la contrainte

En phase avec la critique du pouvoir tutélaire des institutions d'enfermement des mineurs délinquants et de la promotion de l'esprit du dualisme judiciaire désormais intégré dans la justice pénale réformée, on assiste depuis les années 1990 à un renouvellement des philosophies d'intervention et des savoirs savants . Ceux-ci sont diffusés par le biais de la littérature professionnelle spécialisée traitant de la prise en charge des mineurs « en conflit avec la loi », nouveau terme en usage. Au centre de ces savoirs réélaborés, on trouve deux séries de rapprochement autour de la « contrainte », l'une opérée à partir de la notion de soin (Quirion, 2006), l'autre à partir de la notion d'éducation (Sallée, 2014). Une articulation se présente sous une forme novatrice (« éduquer et sanctionner », « soigner et sanctionner ») et adaptée aux « besoins » de certaines populations délinquantes (difficiles ou en difficultés, porteurs de troubles ou en souffrance). Ce souci d'articulation est valorisé, tout en se démarquant du régime protectionnel antérieur, où l'environnement pluridisciplinaire de la prise en charge était beaucoup moins développé sinon mis en avant. Bien sûr, l'idée même de ce rapprochement « entre éducation et contrainte » par exemple (renforcé en Suisse par le dualisme judiciaire récemment introduit dans le nouveau DPMin) n'est pas sans effets sociaux. Il se trouve « au cœur du renouvellement des conceptions éducatives qui a rendu possible, et d'abord pensable, l'intervention continue d'un personnel éducatif au sein d'établissements pénitentiaires » (Chantraine, 2011 : 358). Ce renouvellement des philosophies d'intervention est alors placé sous l'égide de la promotion de la « pluridisciplinarité », dynamique qui s'inscrit dans un processus plus général de « détotalisation » (Rostaing, 2009) de l'institution-prison. Censée répondre à la critique de la « désocialisation » induite par l'enfermement[38], cette promotion de la pluridisciplinarité – une caractéristique exigée désormais

38 Ce processus de détotalisation entend répondre à la critique de la « désocialisation » alimentée, notamment, par l'enquête de Goffman (1968) sur l'hôpital psychiatrique. L'auteur montre comment les « institutions totales » constituent dans nos sociétés modernes des espaces clos, coupés de l'extérieur et visant à tenir la population recluse éloignée du reste de la société.

par le nouveau cadre législatif national adopté[39] et faisant partie du concordat romand des institutions de détention pour mineurs (2005) – va ouvrir un espace pour des formes d'encadrement diverses. Celles-ci vont convoquer des cadres cognitifs et moraux, mais aussi des pratiques d'encadrement (Serre, 2009) partiellement tributaires de l'hétérogénéité des corps professionnels impliqués. Elles vont alors questionner le sens même conféré à l'enfermement des mineurs.

Référentiel potentiellement mobilisateur, la « pluridisciplinarité » est placée au cœur des politiques d'« innovation » engagées dans les interventions sociales contemporaines et traverse fortement l'institution d'enfermement pour mineurs que nous avons étudiée, de même que certains des cadres législatifs qui la sous-tendent. Historiquement, ce référentiel semble apparaître dans les métiers de l'action sociale et sanitaire déjà à partir des années 1970. En France, à cette période, on va assister dans le domaine du travail social à « la dénonciation de la fragmentation des interventions », à la critique récurrente de « la multiplication des services et des types d'intervenants qui se chevauchent sans nécessairement se compléter » (Castel, 1998 : 36). Des réflexions analogues sont menées en Suisse romande visant à réfléchir « sur les problèmes posés par la division du travail dans les professions sociales et les professions de la santé » (Fragnière et Vuille, 1982). Depuis lors, de nouvelles catégories de pensée et d'action publiques feront progressivement leur apparition. Les politiques promues se doivent d'être désormais transversales et partenariales (Castel, 1998 ; Tabin *et al.*, 2010 ; Frauenfelder et Mottet, 2012), de même que le travail social devient un travail nécessairement pensé (ou voulu) comme étant en réseau (Libois et Loser, 2010) : autant de mots fédérateurs et mobilisateurs qui caractérisent désormais le langage de l'innovation contemporaine dans le domaine des métiers de l'intervention sociale, éducative et sanitaire, en milieu « ouvert » ou « fermé ». Or, telles les deux faces de Janus, cette « culture » de la pluri/interdisciplinarité renferme une réalité hautement ambivalente. Porteuse à la fois de nouveaux défis, d'expériences de potentiels décloisonnements « professionnels » et d'enrichissements, elle est également le théâtre de contradictions et de tensions, découlant de la diversité des acteurs professionnels en (co)présence, comme en témoignent certains enquêtés sur le ton de l'évidence : « Dans cette même institution interviennent la culture des gardiens, la culture des éducateurs, la culture des médecins. Ces confrontations-là génèrent des tensions, génèrent des difficultés à gérer, génèrent des conflits » (Frédéric, membre de la direction).

39 Le PPMin (2009) stipule que les mineurs en détention avant jugement doivent bénéficier d'une « prise en charge appropriée » (art. 28, al. 1).

Une institution décloisonnée ? Les contraintes juridico-architecturales d'ouverture

Après avoir esquissé les principales métamorphoses caractéristiques des modes d'enfermement spécifiques aux mineurs délinquants (dans lesquelles la trajectoire du Verger s'inscrit de manière générale), nous allons préciser les « cadres » juridiques, institutionnels et matériels qui structurent l'action des professionnels que nous avons rencontrés. Ces cadres « bornent » leur champ d'action tout en représentant des « ressources pour l'action » (Lascoumes et Le Gallès, 2007). Le CEF étudié présente, comme nous l'avons mentionné en introduction, la particularité d'être destiné à des séjours de courte durée, ne dépassant généralement pas trois mois. Trois autres établissements analogues existent en Suisse, alors que les onze autres établissements d'éducation fermés situés sur le territoire suisse sont réservés à des séjours de moyenne ou de longue durée (de 10–12 mois à 3–4 ans) (OFJ, 2013 : 6–7). À l'image des maisons d'arrêt pour mineurs, le Verger, d'une capacité de 30 places environ, recueille le « tout-venant des tribunaux », avant et parfois après jugement, et se trouve dès lors « au nœud des contradictions entre l'injonction à l'humanisation[40], et la gestion sécuritaire des flux » (Bouagga, 2013 : 12). Si le juge peut en théorie recourir à une diversité de motifs de placement – sanction disciplinaire, révocation du sursis – dans la pratique, la plupart des mineurs sont placés, au maximum une semaine dans le cadre d'une « détention préventive » et au maximum trois mois dans une « mesure d'observation ». Toutefois, le contenu du mandat diffère : alors que la détention préventive a pour fonction de maintenir le mineur « à disposition de la justice » en évitant les risques de fuite ou de collusion, la mesure d'observation est une intervention de crise, ordonnée pour « statuer sur la mesure de protection ou la peine à prononcer » via une « enquête » approfondie sur la situation personnelle du mineur (art. 9, DPMin, 2003). Historiquement, les mandats d'observation en institution (semi-)fermée sont directement liés à la mise en œuvre du Code pénal fédéral (CP) de 1942 : « celui-ci permet en effet au Tribunal des mineurs de placer les adolescents soumis à sa juridiction pour un temps plus ou moins long dans une institution de ce type afin d'observer ses capacités, son profil et d'évaluer la mesure qui convient le mieux » (Droux, 2012 : 49). Héritage du CP (art. 83 et 90) du milieu du siècle dernier, l'observation des mineurs délinquants est

40 Cette injonction d'humanisation renvoie comme nous le verrons aux standards juridiques nationaux et internationaux caractérisant le « régime de droit commun » des mineurs en détention, souvent partagé sur le plan des valeurs éthiques et d'un idéal moral par les professionnels rencontrés. Certaines manifestations normatives et réglementaires de cet idéal moral – compte tenu des moyens humains disponibles – peuvent parfois susciter des réserves, ce qui fait que l'humanisation est aussi parfois vécue aussi parfois comme une « injonction ».

conçue pour aider les juges des mineurs à prendre des décisions en tenant compte de la personnalité du mineur plutôt qu'en fonction de la gravité du délit. Mis au service du travail d'instruction (détention provisoire) et d'observation (expertise réalisée au service de la décision judiciaire), le CEF étudié, créé en 1964, englobe toutefois un ensemble d'interventions professionnelles dont la fonction ne se réduit pas simplement à la celle d'auxiliaire de justice, comme le laisse entendre ce membre de la direction :

> Le gars qui aura passé par différents foyers, qui aura été en rupture de tout, où il faut pouvoir trouver une solution [on va le mettre en observation]. Tandis que l'autre qui était dans ce délit-là, il a par exemple, un apprentissage, ça tient la route, il a une famille qui tient la route et qui va reprendre le flambeau à la suite [donc la « détention préventive » suffit]. Ça c'est la première chose […]. Je ne suis pas juge, mais j'aurais tendance à dire, celui pour lequel un certain nombre de structures ont été essayées, à un moment donné le juge aurait besoin de faire un stop, d'avoir une évaluation, voire même de faire une demande d'expertise psychiatrique ! Ça aussi. Et il aurait tendance à, dans ce que pouvait représenter un certain temps la mesure d'observation, dire : « OK, on part dans une mesure d'observation, y a pas de projets, y a pas… » Et ce n'est pas l'importance du délit ! Heureusement encore que pour l'instant, le délit il est là et il se traite, qu'on soit clairs, tout ce qui est à la procédure policière, l'enquête […]. Pour certains, qui sont placés en mesures d'observation, le délit est tout petit, il est prétexte à… Il pourrait être très vite traité, mais y a toujours le reste… (Anne-Françoise, membre de la direction)[41]

Or, cette fonction d'auxiliaire judiciaire va être reconfigurée durant les années 2000 par le mouvement de recomposition du champ d'intervention professionnelle placée sous l'égide de la « pluridisciplinarité » et s'inscrivant dans un processus plus général de « détotalisation » (Rostaing, 2009) de l'institution-prison. L'enquête menée au Verger témoigne largement de ce contexte de réforme. Au dehors du renforcement de la prise en charge pluridisciplinaire déjà évoquée, deux autres processus structurels participent des transformations

41 Le Rapport de la commission (2011) développe une argumentation convergente : « L'observation sert à fournir au juge un maximum d'informations sur l'environnement social et familial, sur les capacités, sur les difficultés rencontrées, sur les éventuels problèmes de type ‹ psy › du jeune, puis de fournir un diagnostic et de proposer des solutions de prise en charge utiles pour le juge. Cette mesure permet aussi de faire un travail avec la famille, de construire un projet avec le jeune observé, de mener ou d'amorcer une prise en charge médicale appropriée. Mais il s'agit bel et bien d'une forme de privation de liberté, qui ne doit pas durer plus que nécessaire (principe de l'ultima ratio et de la durée la plus brève possible) » (Rapport de la commission, 2011 : 11).

du CEF étudié. Ils sont orientés vers un certain « désenclavement » : le rapatriement du « secteur observation » sur le même site que le secteur de détention préventive et des injonctions juridiques préconisant la diminution des temps d'encellulement en phase avec les nouveaux standards internationaux. Si le premier processus est particulier à l'histoire de cet établissement, le deuxième est présent dans d'autres établissements d'éducation fermés.

Le rapatriement du « secteur observation »

Les mesures d'observation ne sont guère nouvelles en Suisse, mais elles ont récemment été remises au goût du jour.[42] Elles se situent largement en phase avec la réforme expérimentée au Verger durant les années 2000, qui s'exprime ici par une dynamique d'ouverture de l'établissement vis-à-vis de l'extérieur. À côté de ce qui est considéré implicitement comme une « prison pour adolescent », le milieu « ouvert », « foyer » et « observation », apparaîtra au début des années 1970 au Verger pour compléter les mandats de détention (provisoire). Cette situation de coprésence sur la même parcelle entre différentes formes de privation de liberté dure près de 20 ans, de 1973 à 1990. Certains professionnels que nous avons rencontrés se rappellent bien de cette période. Arrivé à la fin des années 1980, un ancien maître socioprofessionnel devenu éducateur évoque certains souvenirs : « À l'époque, il y avait le groupe 1, qui était détention, il y avait le groupe 2 et le groupe 3, qui étaient du côté observation-ouvert » (Laurent, éducateur, ancien maître socioprofessionnel). Or, au tournant des années 1990, cette mesure d'observation sera délocalisée sur un autre site, alors que la « préventive » restera à la même adresse. La direction du Verger de l'époque faisant des rocades entre les deux sites. Cet agencement particulier du début des années 1990, mettant à distance la « préventive » de l'« observation » dans deux bâtiments clairement séparés et éloignés géographiquement l'un de l'autre, connaîtra une nouvelle forme d'agencement. Au début des années 2000, le « Verger mixte » sera en effet inauguré avec l'arrivée des filles. Outre le retour d'une mesure d'observation « à l'intérieur » sur le même site et encouragée par le nouveau directeur de l'époque, le nombre de places disponibles passera de 12 à 16 places. Puis, afin

42 Le CEF est défini comme « un centre éducatif de détention et d'observation pour mineurs » (Règlement du Verger, novembre 2004). Si le juge peut recourir à une diversité de motifs de placement, sanction disciplinaire, révocation du sursis. Toutefois, le contenu du mandat diffère : alors que la détention préventive a pour fonction de maintenir le mineur « à disposition de la justice » en évitant les risques de fuite ou de collusion, la mesure d'observation est une intervention de crise, ordonnée pour « statuer sur la mesure de protection ou la peine à prononcer » via une « enquête » approfondie sur la situation personnelle du mineur (art. 9, DPMin, 2003).

de remédier au problème récurrent de la surpopulation de jeunes détenus au Verger (certains d'entre eux devaient être placés dans la prison pour adultes), un nouveau bâtiment sera construit sur la parcelle et inauguré en juin 2005 pour la détention préventive. Ce nouveau bâtiment permettra notamment, comme le disent certains professionnels, de « rapatrier tous ces jeunes qui étaient dans [la prison pour adultes] » (Laurent, éducateur, ancien maître socioprofessionnel), et d'éviter ainsi la coexistence des mineurs et majeurs jugée néfaste, comme le laisse entendre la conseillère d'État de l'époque dans un communiqué de presse en juin 2005 : « Pour les mineurs, un grand pas est aujourd'hui franchi puisque les 14 places de détention qui nous sont remises officiellement contribueront à atteindre cet objectif fondamental : ne plus détenir dans le même établissement mineurs et majeurs. » En 2005, la situation de proximité physique des deux secteurs (observation ou préventive) du Verger est donc remise au goût du jour sous la forme de deux secteurs organisés en deux bâtiments clairement différenciés. Cette forme d'organisation architecturale s'accompagnera d'une organisation professionnelle en « deux équipes ». Cette correspondance entre mandats juridiques, équipes professionnelles et bâtiments est relativement bien accueillie par certains responsables interviewés : « Le fait de différencier les mandats dans des lieux différents, ça a été une bonne chose, la construction de deux équipes un peu distinctes, c'était quand même compliqué de faire coexister tous ces mandats » (Noémie, membre de la direction).

Particulier à l'histoire de l'établissement concerné, ce nouvel agencement est initié par la direction de l'époque et révèle la marge de manœuvre dont bénéficient généralement les responsables d'établissements d'éducation fermés (Heller, 2012). Il est vécu par de nombreux professionnels comme une opportunité pour développer de nouveaux modes d'intervention socioéducative :

> Auparavant, c'était très cloisonné, il y avait la prison et la mesure d'observation qui était à l'extérieur. [Le directeur arrivé au début des années 2000] a développé cette mesure d'observation à l'intérieur […], et les éducateurs ont eu un rôle différent, plus ouvert […]. Pour nous autres éducateurs, ça donnait un aspect intéressant, pouvoir s'ouvrir sur l'extérieur ! (Anne-Françoise, membre de la direction)

Signe de cet engouement en faveur de l'observation, certains professionnels ayant débuté en détention préventive, demandent à changer de secteur :

> J'ai commencé en préventive en 2005. Au bout de quelques années, j'ai fait la demande pour travailler en observation […] J'avais envie de faire un autre travail avec les jeunes. Pour moi, la préventive, c'est plus du travail où on fait face à des situations extrêmes, tandis qu'en

> observation on peut mettre en place des projets, on rencontre les assistants sociaux, voilà, la démarche m'intéressait. » (Marianne, éducatrice)

Ce réaménagement spatial de l'institution durant les années 2000 changera aussi la « donne » au niveau de la nature du travail engagé, selon le point de vue de certaines personnes interviewées. Si le gros de leur travail concernait des jeunes en détention préventive dont les séjours étaient généralement très courts, la situation semble changer progressivement au cours des années 2000. La mesure d'observation semble concerner toujours plus de mineurs, et la durée de leur présence dans l'institution au sein de l'observation s'allonge, passant d'un mois à trois mois (et parfois plus). À travers le développement du secteur observation, c'est à la fois des formes d'encadrement plus ouvertes qui sont préconisées, tout en s'accompagnant d'une durée de « séjour » plus longue, comme le reflète ce témoignage :

> Ce qui a beaucoup changé depuis mon arrivée [en 2000], c'est que quand je suis arrivée là, il y avait peut-être deux observations sur seize jeunes, c'était vraiment minime, la plus lourde partie des jeunes allait en détention préventive. Donc des très courts séjours. Ce qui était compliqué pour moi, c'était autant ce travail de tri sur de très courts séjours, ce travail sur du moyen terme qui était les observations, à l'époque ils étaient un mois, maintenant c'est trois mois. (Noémie, membre de la direction)

Une institution enjointe à diminuer les temps d'encellulement

Deuxièmement, cette forme de réinvestissement symbolique et humain autour du secteur observation est concomitante de la diminution des temps d'encellulement. En phase avec de nouveaux standards juridiques internationaux préconisés en matière de détention des mineurs[43], cette volonté de diminuer les temps d'encellulement sera relayée par les autorités locales de la juridiction des mineurs au moyen d'une directive à destination des professionnels du CEF : il faut désormais sortir les jeunes des cellules au minimum huit heures par jour. Cette diminution des temps d'encellulement promeut ainsi une forme de décloisonnement interne de l'institution, facilitant l'accès des mineurs à un régime de droit commun en milieu fermé. Elle aligne également la vie interne sur le principe d'une urbanité extérieur (Salle, 2012b), plus proche de la vie sociale telle qu'elle se déroule à l'extérieur de l'institution, comme le rappelle le Conseil de l'Europe (2008, art. 53.3) : « La vie en institution doit être alignée aussi étroitement que possible sur les aspects positifs de la vie dans la collectivité. »

43 Art. 80.1, Recommandation CM/Rec (2008) 11.

Devant passer moins de temps dans sa cellule (ou dans sa « chambre » selon l'euphémisme parfois utilisé), le jeune est censé bénéficier d'une prise en charge appropriée. L'accès aux soins, à l'instruction, à des occupations et activités pédagogico-thérapeutique diverses est alors encouragé en CEF, et avec elles, un cadre pluridisciplinaire d'encadrement. La diminution des temps d'encellulement amènera de nouvelles significations à l'acte d'enfermement, comme le laisse entendre certains enquêtés : « On a remarqué que depuis 2008, il y a eu mille recommandations […]. On a senti un vent de… Moins de répression, moins de punition, de carcéral et tout ça » (Julie, éducatrice). Tout en modifiant la perception que les employés du Verger se font du CEF, ces processus de désenclavement « externe » et « interne » vis-à-vis d'une certaine extériorité ont pour point commun de répondre à la critique de la « désocialisation » induite par l'enfermement. Les formes privatives de liberté en milieu fermé encouragées par la réforme du DPMin (2003) s'inscrivent clairement dans cette logique, comme le rappelle le message du Conseil fédéral (1998 : 1791) :

> [Ces mesures privatives] doivent viser à rendre les détenus capables de vivre à l'avenir sans commettre d'infractions. À cette fin, il convient d'adapter autant que possible les conditions de la détention à celles du monde extérieur.

On retrouve ici en creux les griefs adressés à l'institution totale, faisant référence aux effets délétères que les institutions de confinement peuvent induire sur les populations recluses (Goffman, 1968). Ici en l'occurrence, le renforcement de l'« identité délinquante » est associé au fait d'être coupé et éloigné du reste de la société.

Parallèlement à ces logiques réformatrices de décloisonnement du CEF, de renforcement du caractère pluridisciplinaire de la prise en charge préconisée, le Verger devra aussi se conformer à des normes de sécurité plus élevées. Des nouveaux standards sont en effet exigés par le DPMin et les recommandations du Conseil de l'Europe (2008) pour les établissements fermés : les portes, les fenêtres, les cours extérieures et les clôtures doivent être désormais sécurisées. L'ensemble de ces évolutions contribuera aux ambiguïtés liées à l'encadrement, mettant à l'épreuve les acteurs professionnels et les invitant à revisiter le sens conféré à l'enfermement à travers certaines luttes symboliques. C'est ce que nous allons chercher à voir dans le chapitre suivant, en nous concentrant sur les controverses associées au champ d'intervention professionnel recomposé.

2 Controverses professionnelles dans un champ en mutation

Depuis « Surveiller et Punir » de Michel Foucault, nul n'ignore plus que la critique et la réforme de la prison coïncident avec son avènement historique. Peu d'institutions sont aussi contestées que la prison, qui est régulièrement dénoncée pour son inefficacité, son inhumanité, mais aussi ses défaillances et son incapacité à répondre aux demandes sociales dont elle est investie (Salle, 2012a). Les prisons pour mineurs ne sont pas non plus épargnées par ces critiques, comme nous l'avons déjà souligné en introduction. D'ailleurs celles-ci ne se limitent pas au champ médiatique et politique, elles émergent également à l'intérieur des murs de la prison, sous différentes formes : pratiques de résistances des détenus de manière collective ou individuelle (Goffman, 1968), conflits entre les professionnels et les détenus, ainsi qu'entre professionnels (Chantraine, 2011). Bien moins médiatisées et souvent peu reconnues dans l'espace public alors qu'elles sont pourtant très vives (Chantraine, 2011), les controverses entre les différents corps professionnels éclairent certains enjeux centraux des réformes de la prison pour mineurs. Elles s'inscrivent dans un contexte où les centres éducatifs fermés font l'objet de dynamiques réformatrices apparemment contradictoires. Ces institutions sont contraintes à plus de « dignité » – en améliorant les conditions de détention – mais aussi à plus de « fermeté » – en préconisant un renforcement des aménagements architecturaux sécuritaires. Le souci d'offrir une prise en charge appropriée des mineurs en détention, par des formes d'encadrement « pluridisciplinaires » et orientées autour de la promotion d'un régime de droits communs en détention (Salle, 2012b ; Bouagga, 2013), se situe au cœur de cette réforme pénale. Il questionne potentiellement le sens même de l'institution carcérale : une institution désormais soucieuse de devenir encore plus « humaine », tout en demeurant un espace de privation de liberté parfois renforcé (Fassin *et al.*, 2013).

Partie intégrante du projet de réforme du Code pénal des mineurs en Suisse, la pluridisciplinarité participe au double objectif d'humanisation de la prison et de prise en charge globale du jeune détenu (Chantraine, 2011 ; Lechien, 2001). Depuis le milieu des années 2000, cohabitent et travaillent dans le CEF du Verger, un corps médical, des agents de détention, des maîtres socioprofessionnels, un corps éducatif et un corps enseignant. Jusque-là les distinctions entre les missions professionnelles (soins, répression, éducation) ont longtemps constitué en elles-mêmes des modalités suffisantes de différenciation et de division des tâches, dans la mesure où les lieux de travail n'étaient pas les mêmes (Meyer *et al.*, 2011). L'exigence et la valorisation de

pluridisciplinarité amènent à revoir ces frontières, à remettre en question leur étanchéité et ont des effets sur les positions et les pratiques professionnelles. La pluridisciplinarité soulève en effet des controverses autour de la définition de la mission de chaque corps de métier et des territoires d'action (Lechien, 2011), autant pour ceux qui entrent dans l'univers carcéral que pour ceux qui ont historiquement été investis de la mission de prise en charge des jeunes détenus. Ce chapitre cherchera alors à éclairer « les conflits de juridiction »[44], qui traversent les pratiques professionnelles et la définition de leurs territoires d'action. Pourtant les conflits de juridictions ou les controverses ne sauraient se réduire à des conflits corporatistes (Chantraine, 2011), nous chercherons alors à éclairer en quoi celles-ci peuvent nous informer des enjeux autour des réformes d'humanisation de la prison pour mineurs. La pluridisciplinarité et le partenariat entre différents corps professionnels en sont des dimensions centrales, voire des injonctions. En retour, ces controverses produisent un sens à ce qu'enfermer des mineurs veut dire, qui est bien éloigné de ce que les textes de loi, les médias ou les politiques défendent.

Pour répondre à ces deux questionnements, nous chercherons à comprendre et à caractériser les controverses qui structurent les relations entre les différents corps professionnels. Nous verrons que chacune d'entre elles met en jeu la définition de sa mission et de son territoire d'action. Elles prennent des formes relativement différentes selon les corps professionnels et sont fondamentalement ambivalentes les unes par rapport aux autres. Ces controverses se jouent à différentes échelles selon la relation de chaque corps professionnel au cadre carcéral. La transversalité des controverses, leurs diversités et ambivalences illustrent les effets de concurrence interprofessionnels (Abbott, 1988) pour imposer son expertise. Elles répondent à des enjeux de revendication de légitimité et de renforcement du pouvoir, dans un espace qui s'avère être historiquement celui du corps éducatif et des maîtres socioprofessionnels.

Éduquer ou « surveiller et punir »

Si la prison, qu'elle soit pour mineurs ou pour adultes, est le lieu de travail par excellence des agents de détention, le Verger contrastait, jusqu'à récemment, avec cette image. Les agents de détention ont fait leur entrée dans ce centre éducatif fermé qu'en 2002. À l'inverse en France, le corps éducatif a

44 Conflit de juridiction au sens de la sociologie du travail. Andrew Abbott a nommé ainsi des conflits qui portent sur le contrôle des frontières d'un problème, ici la prise en charge des jeunes détenus. Autrement dit, un groupe professionnel revendique le lien privilégié qu'il a construit avec « un problème » et sur lequel il aurait la main mise (Chantraine, 2011).

intégré les quartiers pour mineurs a posteriori (Chantraine, 2011 ; Le Caisne, 2008). Autrement dit, le corps éducatif et les maîtres socioprofessionnels, avaient historiquement le monopole du territoire et des modalités d'action du traitement des jeunes détenus au sein du Verger. Les agents de détention y ont fait leur entrée dans un contexte de crise interne, relayé à large échelle par les médias.

L'analyse des controverses entre les agents de détention et le corps éducatif ne peut alors se comprendre qu'en les replaçant dans le contexte dans lequel elles ont émergé. Ces controverses vont conduire à l'introduction, tout d'abord de manière provisoire puis définitive, des agents de détention au Verger. Si les relations entre corps éducatif et agents de détention semblent relativement pacifiées aujourd'hui, elles gardent en mémoire la succession des événements qui ont provoqué des démêlés médiatiques et politiques et ont ébranlé le statut de monopole du corps éducatif au sein du Verger. Au-delà des conditions particulières de l'entrée des agents de détention, les désaccords entre ces deux corps de métier éclairent plus largement les contradictions inhérentes au double projet d'humanisation et de sécurisation de la prison (Chantraine, 2008 ; Lechien, 2001).

L'arrivée des agents de détention : une demande d'ordre soutenue par des discours-experts

L'entrée des agents de détention a été vécue comme une intrusion. Le corps éducatif a en effet considéré leur arrivée comme une imposition par les autorités politiques : « On n'a pas introduit les gardiens, c'est Madame [Schulz] (ministre de la justice en 2002) » (Anne-Françoise, membre de la direction). Au début des années 2000, le Verger vit une importante crise interne, suite à une «idée novatrice» de l'éducation, portée par le directeur de l'époque. Comme le relate l'adjointe de direction, il a décidé d'ouvrir les portes des cellules et de faire sortir les jeunes :

> C'était fantastique, on mettait les jeunes, ils étaient dehors, enfin dehors, hors cellules, tous ensemble, on était peut-être, pour les plus anciens à se dire « pour nous c'est facile d'ouvrir quand on a toujours fermé ! » c'était génial ! (Anne-Françoise, membre de la direction)

Au départ, cette idée enthousiasme les professionnels, mais ils vont très vite se retrouver confrontés à un manque de personnel pour gérer des jeunes détenus non plus individuellement et en cellule, mais collectivement et en dehors de leur cellule. Ainsi les membres du corps éducatif se sont sentis démunis face à ces jeunes soudainement « trop libres » :

> […] 1m90 un gaillard et 85kg de muscles !… Et quand le gars se lève en disant : [elle l'imite] « T'as qu'à appeler les keufs ! Je m'en fous ! » Alors nous appelions les keufs lesquels se faisaient lyncher en arrivant ! On avait besoin d'aide ! Les jeunes ont pris le dessus ! Ça a fait de multiples évasions aussi, parce qu'à un moment donné c'était un vrai gruyère notre Verger, on n'était plus très crédibles aussi vis-à-vis de nos amis de la maréchaussée qui disaient : « Nous on se décarcasse pour les arrêter et vous, vous n'avez qu'à ouvrir une porte ! », les grillages ne sont pas assez hauts, les barreaux ne tenaient pas ! (Anne-Françoise, membre de la direction)

Les jeunes se retrouvent en groupe et en majorité face au corps éducatif, ce qui favorisait les actes de provocation[45] (Fassin, 2012). Ils exploitent également les failles de l'architecture du bâtiment :

> Les premiers barreaux dans la cellule, je vais vous dire pour l'anecdote, les points de soudure des barreaux, il y en avait qu'un ! Les gars donnaient un petit coup de pied et puis alors, le barreau transversal repartait et tout d'un coup on entendait des conversations des fois entre les gars, comme ça, dans les cellules : « T'as fait quoi hier soir ? » Non, mais, on est en plein délire ! Il était là hier soir ! Il remettait le barreau correctement, pis on apprenait que non, effectivement, il était sorti toute la nuit ! Donc ça faisait partie des problèmes d'architecture, où il a fallu pallier. (Anne-Françoise, membre de la direction)

Bien que facilement détournée par les jeunes, une responsable de direction relève également le côté positif de cette architecture relativement peu sécurisée :

> Mais bon, on a voulu faire des barreaux qui donnent une image positive des choses. Avant, dans le premier Verger… Des barreaux qui étaient sur une charnière, un peu du type de ce rideau, que les jeunes arrivaient aussi à retourner pour être protégé du soleil. Maintenant, si vous regardez bien, en pleine journée, grosse canicule, dans certaines cellules il fait jusqu'à 40 degrés c'est intenable ! Comme tout architecte

45 Didier Fassin (2012) montre que les stratégies adoptées par les jeunes face aux forces de l'ordre varient selon les contextes d'interaction. En face à face, les jeunes ont très vite appris à ne pas répondre aux provocations des policiers, qui peuvent s'exprimer sous la forme d'insultes racistes, par exemple. Le rapport est trop inégal, la soumission est la stratégie la plus payante. Tandis que lorsqu'ils se maintiennent à distance et en groupe, ils s'autorisent des pratiques provocantes. Cette différence de comportement est d'ailleurs soulevée par les agents de détention qui regrettent que les jeunes soient si souvent en groupe ce qui rend la régulation de l'ordre interne plus délicate. Selon Didier Fassin, la provocation est ici envisagée non pas seulement comme l'apanage des jeunes, mais aussi, et peut-être d'abord comme des procédés policiers.

> qui se respecte, il n'est pas l'utilisateur mais fait son bébé, bébé avait des défauts ! (Anne-Françoise, membre de la direction)

Pour faire face, ils sont obligés d'appeler très régulièrement la police qui, par son arrivée, calme le jeu, mais que durant leur présence. Les éducateurs et éducatrices ont peur : « Plus personne n'osait ouvrir une cellule » (Anne-Françoise, membre de la direction).

Dans ce contexte de crise interne, la direction ne voyait pas d'autre solution que de demander du renfort ; faire appel à des agents de détention, juste pour la période de Noël-Nouvel An, période critique au Verger :

> Il n'y a plus de possibilités, ça partait à vau-l'eau. Alors c'était décembre 2002, où j'ai sollicité le [service concerné] en disant : « Il faut que vous nous aidiez, que vous nous ameniez du personnel des autres maisons ! » Du personnel formé, des agents de détention, juste pour la période de Noël-Nouvel An, parce que Nouvel An c'est toujours la panique ici ! Et si on a juste deux éducateurs, ça ne va pas le faire. Donc c'était un avantage, ça, d'être à l'État et d'être dans une grosse structure, parce qu'on nous a soutenus ! » (Anne-Françoise, membre de la direction)

Cette demande a été rapidement satisfaite moyennant une investigation sur le fonctionnement de l'organisation du Verger :

> Il y a un constat qui a été fait. [L'Office pénitentiaire] a transmis ce constat à Madame [Schulz], Madame [Schulz] est venue nous entendre et entendre les éducateurs. Elle a dit qu'effectivement ça ne pouvait pas continuer ainsi, donc a délégué une détachée, des gardiens, une escouade de nuit, afin qu'ils soient garants de la sécurité, mais aussi bien des mineurs que des éducateurs, que du bâtiment en général ! (Anne-Françoise, membre de la direction)

Cette demande d'aide ponctuelle va conduire à une présence durable et définitive des agents de détention en raison d'une synergie d'éléments. L'intervention de l'État en urgence va être accompagnée d'une demande d'audit pour évaluer la situation du Verger. Si le rattachement à une administration étatique a permis une intervention rapide, elle invite également à une intrusion plus étendue. En effet, l'audit a conclu à la nécessité d'introduire les agents de détention de manière permanente :

> Madame [Schulz] a mandaté Monsieur [Zurbriggen] à l'époque pour rendre un rapport d'audit, qui a conclu que non seulement on était dans la légalité, la plus stricte, c'était innovant auprès des mineurs, mais que c'était un besoin ! Pour donner des casquettes à certains ! (Anne-Françoise, membre de la direction)

Toutefois, la multiplication des évasions des jeunes fait la une des médias. La crise interne s'est ainsi transformée en controverses externes, de nature politique et médiatique, s'éloignant des préoccupations du personnel du Verger (Chantraine, 2011).

Si d'un côté l'entrée des agents de détention au Verger s'accompagne pour le corps éducatif d'un sentiment de disqualification de leurs compétences à maintenir l'ordre interne, de l'autre côté, elle pose (ou repose) la question de la mission attribuée au Verger, à savoir une mission éducative ou sécuritaire. En crise interne et proie aux critiques externes (même par leurs « amis de la maréchaussée »), l'autorité et la légitimité du corps éducatif à assurer de manière indistincte à la fois le pôle de surveillance et le pôle socioéducatif au sein de l'institution carcérale pour mineurs sont remises en question. L'introduction durable et définitive des agents de détention, mal vécue par les éducateurs et éducatrices, s'accompagne de vives critiques de la part des milieux éducatifs extérieurs « qui ont dit qu'on n'était pas capables de tenir nos jeunes… Ça a choqué » (Anne-Françoise, membre de la direction).

« Vous êtes des matons » : un accueil réservé

Dans ce contexte de tensions internes et externes, l'arrivée des agents de détention ne sera pas facilitée par les réactions des professionnels du Verger. De vives critiques, voire des insultes, fuseront de part et d'autre. Dans les premiers temps, la cohabitation est difficile :

> Les uns disent « vous n'êtes pas rigoureux », les autres disent « vous êtes des matons », les uns disent « arrête de me traiter de maton ». (Anne-Françoise, membre de la direction)

Des réunions entre les deux corps professionnels ont dû être organisées pour tenter de pacifier les relations :

> À cette époque-là, [les autorités pénitentiaires] avait dit : « On va essayer de mettre les choses à plat. » Des personnes sont venues, nous ont entendues de manière individuelle, mais ensuite y a eu des regroupements entre les deux familles professionnelles ! L'objectif c'était de vivre ensemble, de collaborer, c'est le grand mot, mais de comprendre aussi ce que faisait l'autre ! Voilà, c'était des joyeuses journées, comme on appelait à mon époque, « des journées vertes », voilà. (Anne-Françoise, membre de la direction)

La valorisation de la collaboration prônée par les réformes législatives, le politique et les experts prend une dimension contraignante pour le corps éducatif et les agents de détention, comme l'illustrent les conflits déclenchés par leur cohabitation. Au départ celle-ci avait cependant été souhaitée de manière

temporaire par les professionnels du Verger. Il faut alors faire en sorte, par différents procédés, qu'ils puissent *a minima* collaborer.

Le monopole du corps éducatif dans l'espace carcéral pour mineurs est d'autant plus remis en question qu'il s'agit traditionnellement d'un espace de travail des agents de détention. Se pose alors la question pour chacun des corps professionnels de leurs missions respectives et du sens de l'intervention auprès des mineurs.

Des professionnels du maintien de l'ordre disqualifiés par leurs pairs

Si une partie du corps éducatif se sent disqualifié par les controverses externes relayées au niveau politique et médiatique, ainsi que par l'introduction d'agents de détention au Verger, ces derniers sont eux aussi mis à mal par leurs collègues et leur hiérarchie. Travailler au Verger est largement discrédité par leurs collègues qui travaillent dans la prison pour adultes et s'apparente à du « sale boulot ». Peu d'agents acceptent de se porter volontaires pour travailler au Verger. Ce sont souvent les nouveaux arrivants dans le métier qui se retrouvent au Verger, avant d'intégrer la prison pour majeurs :

> Ceux qui sont là, les derniers arrivés, on leur a imposé. Parce qu'il n'y avait personne, donc on leur a dit ‹ Il va falloir que vous y alliez ›. On les place là pour le moment, parce qu'il n'y a personne. On leur a imposé. (Sandra, agente de détention)

Les réticences des agents de détention à travailler au Verger renvoient aux pratiques spécifiques que ce cadre leur impose, et transforment ainsi le sens du métier :

> Au début les collègues me disaient que c'était très difficile à gérer, la violence. Parce que [dans la prison pour majeurs] en fait quand il y a une bagarre, il y a une alarme, tout le monde accourt. Ça fait énormément de monde. Ils sont plusieurs. Là, l'après-midi, on finit à deux. Donc on gère la maison jusqu'à vingt-deux heures à deux. Alors c'était déjà plus compliqué. Et puis les hommes évidemment ils ont l'habitude [dans la prison pour majeurs] que ce soit des rapports de force. Alors qu'ici les jeunes il faut les maîtriser, il ne faut pas leur faire de mal, il ne faut pas se permettre ce qu'ils se permettent [dans la prison pour majeurs]. Parce que des fois ils sont obligés s'ils sont avec dix détenus, ils ne vont pas… Alors ça, ça a été difficile pour eux. Ce que je pense qui est difficile pour certains gardiens, c'est qu'ils n'ont pas cette structure, qu'il faut gérer tout seul. Et beaucoup ils ont besoin d'avoir tout ça tout autour pour se sentir bien. Ce n'est pas parce qu'on est gardien qu'on est fort, on se sent fort parce qu'il

> y a l'effet de groupe. Et moi je crois que c'est ça. Par exemple ce soir, on est deux, et c'est tout pour gérer la situation. Nous justement on devra en discuter, on devra parlementer avec le jeune. [Dans la prison pour majeurs], on ne leur parle pas. C'est différent, c'est un travail différent. (Sandra, agente de détention)

Les conditions de travail des agents de détention qui exercent au Verger sont relativement différentes de celles dont ils ont l'habitude. Ils sont moins nombreux par rapport à [la prison pour majeurs] et par rapport aux autres corps professionnels présents au Verger. Par ailleurs, ils doivent suivre des règles spécifiques à la population des mineurs et ne peuvent faire usage des outils généralement à leur disposition. Ces éléments les éloignent des prérogatives sécuritaires fondées sur l'obéissance et la force spécifiques au métier (Chantraine, 2011), et révèlent combien ces « métiers d'ordre » sont traversés par des luttes distinctives internes (Proteau et Pruvost, 2008).

La non-reconnaissance de leur travail au Verger par la hiérarchie pénitentiaire participe également au désinvestissement et au manque d'intérêt dont témoignent les agents de détention. Les nouveaux entrants sont envoyés au Verger en guise de rite de passage. Mais les autres agents refusent d'y aller également en raison du manque de possibilités de monter les échelons de la hiérarchie pénitentiaire en recevant des grades. Autrement dit, le travail des agents de détention au Verger n'est pas reconnu comme du « vrai travail » avec une valeur identique à celle des prisons pour majeurs :

> Tous les anciens sont gradés. On ne peut pas être plusieurs gradés ici. Alors moi j'ai préféré ne pas prendre de grade, c'est un choix, hein. Dans la mesure où il ne peut y avoir qu'un gradé au Verger, ce ne sont que ceux qui n'ont pas de grades, c'est-à-dire les jeunes qui peuvent venir travailler au Verger parce qu'il y a besoin que d'un gradé ici, on ne peut pas mettre deux gradés. (Sandra, agente de détention)

Ce refus implique que cette agente de détention ne bénéficie pas, par exemple, d'une augmentation de salaire :

> Et puis quand il m'a téléphoné, « Alors tu vois, avec ton grade, il faudra que tu remontes… » Il savait très bien que je ne remonterai pas. Et puis le fait que mon grade je ne le prenne pas, il y a quelqu'un d'autre qui va grader plus vite. (Sandra, agente de détention)

Inhérente à l'organisation hiérarchique du métier d'agent de détention, la disqualification du travail dans les prisons pour mineurs par rapport à la « vraie » prison pour adultes a déjà été mise en évidence dans les travaux de Léonore Le Caisne (2008). Le manque de reconnaissance du travail par la hiérarchie, la mésestime par le collègue travaillant dans la prison pour adultes, ainsi que les mauvaises conditions de travail produisent déception et désin-

vestissement. Elles conduisent en outre les agents de détention exerçant dans la prison pour mineurs à vouloir dès que possible changer d'affectation, voire de métier (Le Caisne, 2008).

Négocier son rôle dans un espace carcéral partagé

Dans cette nouvelle configuration de travail, un des enjeux quotidiens pour le corps éducatif est de préserver la frontière entre préoccupations sécuritaires et éducatives (Chantraine, 2011). Contrairement au corps médical, aux maîtres socioprofessionnels et au corps enseignant qui disposent de leur propre espace de travail, le corps éducatif et les agents de détention évoluent dans une proximité spatiale. Ils partagent le même espace de travail, c'est-à-dire l'espace carcéral dans son ensemble. Ainsi, la question des déplacements des jeunes et de l'organisation du temps carcéral est essentielle dans le maintien de l'autonomie du corps éducatif. De fait, les éducateurs et éducatrices cherchent à conserver leur prédominance, là où normalement l'espace carcéral est l'univers de prédilection des agents de détention. L'enjeu est alors d'autant plus important et les risques de se voir envahir d'autant plus grands.

> Je ne pense pas que c'est très grave mais par exemple le matin quand on sert le petit déjeuner aux jeunes, on y va qu'entre éducateurs, on n'appelle pas un gardien pour qu'il vienne avec nous. Et à midi et le soir, quand on sert le repas et le souper aux jeunes, on doit appeler un gardien, c'est-à-dire qu'il vient avec nous quand on sert le repas et le souper. Alors quand on est nouveau, on se demande pourquoi pas le matin du coup, parce que les gardiens ils sont là aussi. Alors je n'ai jamais vraiment eu de réponse en fait. C'est marrant enfin moi je suis là, on m'a dit : « Ah en fait c'est comme ça depuis des années. » (Anissa, éducatrice)

En apparence confuse, cette organisation relève de la volonté du corps éducatif de préserver son autonomie et de restreindre la cohabitation avec les agents de détention. Maintenir des moments durant lesquels les agents de détention ne sont pas présents, alors qu'ils devraient l'être, participe à la construction de l'autonomie du corps éducatif et à préserver son contrôle, bon gré mal gré, sur le territoire du Verger. Ces stratégies sont mises en œuvre par les « anciens » et les nouveaux entrants s'adaptent à ces règles instituées, même si elles paraissent en partie illogiques. Les éducateurs et éducatrices gardent ainsi une certaine autorité et le rôle de surveillance qu'ils et elles assuraient avant l'arrivée des agents de détention. Toutefois, cette prérogative leur est accordée à des moments particuliers, comme au réveil, au coucher et quand les jeunes sont seuls dans leurs cellules :

> Jusqu'à 20h45, c'est le moment où les gardiens ferment les cellules à double tour et c'est le moment où normalement on a plus le droit après de rentrer par la suite dans leur cellule. Bon c'est vrai que si y a un jeune en crise à 21h30 on appelle les gardiens et nous on y va quoi, avec ou sans gardien, ça dépend de la situation du jeune, mais si les jeunes me disent j'veux aller aux toilettes, je ne vais pas lui dire non c'est l'heure, c'est plus l'heure. Mais ça aussi ça a été rediscuté parce que quand je suis arrivée on m'a dit : « Non, non, non on a vraiment plus le droit. » Il y avait un jeune qui était vraiment pas bien et donc j'ai appelé le gardien et je lui ai dit : « Écoutez, je pense qu'il n'y a pas de souci pour moi, mais sachez, je vais aller le voir, si vous me donnez votre aval on va dire, parce que là il n'est pas bien. » (Anissa, éducatrice)

L'éducatrice a averti les agents de détention de son intention de se rendre dans la cellule, alors que normalement elle n'en aurait pas le droit. Mais qu'ils l'autorisent ou pas, elle compte bien se rendre auprès de ce jeune détenu. Ces différents exemples illustrent que le corps éducatif peut dans certaines circonstances choisir d'ignorer les prérogatives et contraintes particulières du métier d'agent de détention et donc les conséquences que peuvent avoir certaines de leurs pratiques en termes de maintien de l'ordre interne ou d'éventuels débordements.

Le corps éducatif cherche à préserver autant que possible son autonomie et cela passe par la volonté de contrôler les déplacements des jeunes et préserver une mainmise sur le déroulement des activités. Ceci suscite, parfois, des tensions entre les membres du corps éducatif, eux-mêmes en désaccord autour des manières d'exercer leur autorité. Pour certains, le maintien de leur autonomie passe par une mise à l'écart des agents de détention, en les maintenant dans une forme d'ignorance. Cette mise à l'écart est d'autant plus revendiquée par ceux et celles qui travaillaient au Verger avant l'arrivée des agents de détention. Ils peuvent alors reprocher à leurs collègues de faire appel aux gardiens alors qu'ils auraient pu régler la situation sans eux, comme l'illustre ce récit d'une altercation entre deux éducatrices :

> À midi, à l'heure du repas, il y a un gardien qui dit : « Vous avez les félicitations du gardien, toi tu fonctionnes bien, tu nous appelles quand il le faut. » Et là, j'étais avec l'éducatrice qui était montée pour m'aider. Elle dit : « Oui, mais quand même, des fois, on n'a pas besoin de vous, ce n'est pas tous les jours. » Puis j'ai dit : « Moi, quand je sens que j'ai besoin, je les appelle peu importe les commentaires ou quoi, ça veut pas dire que je suis faible ou… je ne suis pas là pour faire a Wonder Woman, je les appelle. » (Félicia, éducatrice)

Cette éducatrice au contraire demande que les activités qu'elle mène soient sécurisées par les agents de détention, pour garantir leur bon déroulement. Les

éducateurs et éducatrices qui défendent cette position font alors plus souvent appel aux agents de détention pour sécuriser l'activité ou les lieux. Dans ce cas, l'autonomie revendiquée est plus restreinte. Ceux qui refusent d'appeler les agents de détention se défendent d'une autorité qui leur permet d'assurer autant la sécurité des jeunes détenus que la leur. Autrement dit, ils occupent également la fonction de surveillants. Bien que les éducateurs et éducatrices maintiennent à l'écart les agents de détention, l'humour et les plaisanteries leur permettent de garder une bonne entente et de bonnes relations :

> Quand vous prenez un Didier, un Laurent, justement, l'autre jour on discutait avec eux, parce que Laurent il a bientôt fini. À l'époque vous n'aviez pas besoin de gardiens, vous arriviez à vous faire respecter. Et Laurent fait : « Ouais, c'était une autre époque ! » (rires). Mais il y a quelque chose qui s'est lâché à un moment donné, je ne sais pas. (Sandra, agente de détention)

Comme le soulignent les propos de cette agente de détention, corps éducatif et agents de détention partagent ici le même sens de l'éducation et de la prise en charge du jeune détenu. Ils soulignent ainsi les changements intervenus dans les manières d'éduquer, non sans témoigner au passage d'une certaine nostalgie à l'égard de certaines pratiques éducatives antérieures, comme nous le développerons dans le chapitre 3. Ce positionnement commun les rapproche malgré leurs appartenances à des corps professionnels différents. On retrouve un accord similaire autour du sens à donner au traitement de la délinquance juvénile avec les maîtres socioprofessionnels comme le laisse entendre Sandra :

> Avec les maîtres socioprofessionnels, ça se passe super bien. L'après-midi, on va faire la ronde, tout se passe super bien. On sera peut-être plus proche de toute façon… parce qu'ils ont déjà un certain âge aussi. La façon de voir, la façon dont on devrait gérer. Ça se passe bien avec les jeunes. C'est là où on voit, les jeunes savent très bien comment se comporter avec qui ils sont ! (Sandra, agente de détention)

Cette bonne entente entre agents de détention et « anciens » membres du corps éducatif peut être rapportée à la proximité de leurs caractéristiques sociales. Issus de milieux populaires, ils n'ont pas fait de longues études et partagent une même idée de l'éducation. En mettant à l'écart les savoirs scolaires, ils se rapprochent du type de « travailleur social militant », qui valorise l'expérience de terrain plutôt que les savoirs théoriques (Gaspar, 2007 et 2008).

Toutefois, les relations ne sont pas toujours paisibles. En effet, les agents de détention peuvent reprocher au corps éducatif soit de ne pas faire appel à eux, soit au contraire de les solliciter dans des circonstances où la sécurité des uns et des autres n'est pas mise à mal :

> Ils demandent au gardien d'intervenir. Alors c'est rare qu'ils disent : « d'urgence », mais ça peut arriver, très vite : « Venez vite ! » Des fois ils nous disent de venir très vite et le jeune est dans sa cellule. Ça c'est très beau aussi, et eux ils sont derrière la porte. Alors dans ces cas-là, je leur dis que ce n'est pas la peine de nous faire venir en urgence, parce que ça ne risque rien, il ne faut pas ouvrir la porte, c'est tout. Parce qu'on les entend, les jeunes, ils tapent, et voilà. C'est logique, ils n'ont pas tous la même réaction. Des fois ils devraient nous dire : « dépêchez-vous », et puis ils ne nous disent pas. (Sandra, agente de détention)

Dans ce cas, l'incapacité de certains membres du corps éducatif à construire un rapport d'autorité par rapport aux jeunes détenus est critiquée par les agents de détention, rejoignant par-là la posture des éducateurs et éducatrices qui défendent leurs compétences à assurer eux-mêmes la surveillance. Nombre de critiques également adressées au corps éducatif par les agents de détention relèvent de leurs méconnaissances des réalités carcérales, particulièrement celles relevant de la sécurité :

> Et mes collègues, ben voilà, c'était ça, au début, j'avais certains collègues ils étaient contents de remonter dans [la prison pour majeurs]. Parce qu'ils ne supportaient plus le laxisme… Au début en fait, ce qui m'a frappée, et mes collègues avaient aussi de la peine, c'était la sécurité, en fait. Parce que nous, c'est normal, en fait, c'est notre profession, nous on voit tout ce qui peut être un danger, les règles ne sont pas suivies, en fait. Ça, c'est un peu difficile au début. Les portes qui restent ouvertes, les clés qui s'oublient, c'est vrai que ça nous choque, parce qu'on sait qu'on est dans une prison, malgré tout. (Sandra, agente de détention)

Pour les agents de détention règne une incertitude autour des pratiques de surveillance et de leur rôle au sein du Verger : tantôt mis à l'écart, tantôt sollicités en urgence, ils peuvent également faire preuve d'écoute auprès du corps éducatif. L'ensemble des différents rôles qui leur sont attribués, parfois contradictoires, participe à créer des situations conflictuelles lorsqu'ils débordent, du point de vue du corps éducatif, de leurs prérogatives sécuritaires. Ils doivent publiquement se cantonner au rôle de « surveillants », tandis que de manière informelle il leur arrive de prendre un rôle d'écoute ou de soutien, qui peut d'ailleurs être valorisé par les éducateurs et les éducatrices.

L'introduction des agents de détention se justifie pour garantir la sécurité du Verger et ainsi différencier les rôles de chacun en fonction de sa spécialité : les uns éduquent et les autres surveillent. Pourtant, comme le laissent apparaître les controverses et les tensions, les frontières ne sont, en pratique, pas si nettes : le corps éducatif n'a pas le monopole de l'œuvre d'éducation (Muel-Dreyfus, 1983) et les agents de détention le monopole de la surveillance. Le corps éducatif peut revendiquer une part des pratiques d'autorité

et de surveillance et les agents de détention peuvent, à leur tour, chercher à faire reconnaître la dimension relationnelle de leur travail.

Les préoccupations éducatives des agents de détention invisibilisées

La dimension relationnelle du travail des agents de détention est inhérente aux pratiques de surveillance qui leur sont attribuées, telle que la fouille au corps, moment particulièrement délicat :

> Moi j'ai des jeunes filles ici, quand je faisais leurs retours, parce qu'il y a une certaine intimité qui se crée, parce qu'elles sont obligées de se déshabiller devant moi, c'est gênant pour elles, en pleine adolescence. Mais le fait que ça crée un lien, elles se sentent à l'aise, et au bout d'un moment, des fois, elles me disent des choses qu'elles ne diraient pas à un éducateur, parce qu'elles se sentaient en confiance, à dire : « Tu n'iras pas dire ! » ' Elles avaient besoin d'en parler. Plus vous les écoutez, plus ils vont avoir confiance, mais il ne faut surtout pas trahir, c'est ça aussi. Et puis leur expliquer qu'ils sont normaux, il ne faut pas les rabaisser non plus. Il ne faut pas les infantiliser non plus, parce qu'ils sont dans l'adolescence, ils se cherchent en plus. C'est un âge tellement difficile, je ne sais pas si vous vous rappelez quand vous y étiez, mais franchement ! (rires) (Sandra, agente de détention)

Les pratiques de surveillance particulièrement intrusives peuvent paradoxalement créer des moments d'intimité où les jeunes mis à nu au sens propre se mettent à nu au sens figuré. Dépouillés de toutes leurs défenses et barrières, ils craquent face à la nature de la violence du cadre carcéral que l'agent de détention incarne à travers certaines pratiques comme la fouille au corps, mais la contrôle également pour permettre tant aux jeunes détenus qu'aux différents professionnels de faire avec. Ces moments, où les tensions sont particulièrement vives, lorsque les jeunes arrivent au Verger et sont fouillés ou alors quand il faut remonter des jeunes en cellule, car ils ont enfreint le règlement, sont délicats et demandent aux agents de détention certaines compétences relationnelles pour les apaiser et maintenir *a minima* la violence inhérente à l'univers carcéral :

> Ce qu'on fait, le fait quand on le monte, le jeune a besoin de s'exprimer, souvent. Souvent il sent une injustice. Alors il nous raconte. Alors on écoute, mais on ne va jamais donner de jugement, jamais, on ne peut pas dire : « Ouais ils ont eu tort », jamais. On ne peut pas se permettre. (Sandra, agente de détention)

Dans ces circonstances, l'agente de détention se retrouve dans une situation contradictoire. Elle fait régner l'ordre, mais elle accomplit sa mission moins

par l'usage de la force que par ses compétences relationnelles comme l'a montré Combessie en France (2009).

Ces dernières compétences, essentielles et inhérentes au métier d'agent de détention (Combessie, 2009 ; Lechien, 2001), le sont d'autant plus dans une prison pour mineurs où l'usage de la force n'a pas la même légitimité que dans les espaces de détention pour adultes. Les compétences relationnelles qu'implique l'exercice de leur fonction sont d'ailleurs nettement valorisées par les agents de détention au Verger, mais minorisées au sein de la corporation, même si des formations sont dispensées aux agents de détention pour les sensibiliser à cette dimension :

> Mais si on a peu d'expérience avec les enfants, c'est peut-être plus difficile. Si on oublie complètement sa propre enfance et son adolescence, c'est impossible. On juge comme la plupart du temps : « ces jeunes ! » voilà, et ça ne va pas, ça. J'ai trois enfants. Déjà rien que ça ! Et j'ai cette faculté de me mettre à la place de l'autre. Et puis j'ai eu une enfance qui n'était pas facile non plus, c'est de l'expérience de vie, je dirais. Et puis j'ai cette faculté de comprendre les personnes, pour sentir. Ça aide. Alors pour ça, même à [la prison pour majeurs], quand on a eu le cours de psychologie, j'expliquais toujours – ça c'est mon opinion, parce que j'ai vu aussi des psychologues – on a beau prendre des cours, rien ne vaut le sentiment, ce qu'on ressent. Parce qu'on peut apprendre des théories, on a fait des analyses transactionnelles, et quand j'étais au cours, il y avait des personnes qui venaient de toutes les prisons de Suisse romande. Et il y en a pour eux, c'était du charabia. Alors quand je disais : « Vous savez, ça ne s'apprend pas vraiment. » On peut apprendre des théories, mais quand vous êtes dans le vif du sujet avec des êtres humains… Chaque être humain est différent, par son vécu, par sa façon d'être. Alors moi aussi quand j'étais plus jeune, j'étais très intolérante. Et avec le temps, je vois que cette personne a un vécu différent, un caractère différent. (Sandra, agente de détention)

Selon cette agente de détention, ces compétences ne s'acquièrent pas par les études, plutôt par différentes expériences et par l'apprentissage extérieur au monde carcéral. Elles s'apparentent à une forme d'« art d'éduquer » que le temps passé en détention leur permet d'incorporer (Rostaing, 1997 ; Chantraine, 2011). Mais le développement de compétences relationnelles des agents de détention s'inscrit également dans le déploiement de l'idée d'une sécurité active, qui s'enseigne dans la formation des agents de détention depuis les années 1990 en France (Chauvenet *et al.*, 2008). Pourtant, ces formations cherchant à modifier la doxa sécuritaire mettent l'accent sur le développement de comportements réflexifs et valorisent un rapport à l'autre fondé sur l'ouverture d'esprit. Elles rencontrent des résistances de la part des « courants

orthodoxes » et de certaines dispositions des agents (Pichonnaz, 2014)[46]. Ces compétences relationnelles, stigmatisées au sein du champ professionnel des agents de détention, ne sont pas non plus reconnues par le corps éducatif du Verger, malgré les nouvelles normes de pluridisciplinarité et de défense des droits des jeunes en vigueur. En ce sens, les agents de détention sont doublement marginalisés : par leurs propres collègues, car rompant le code d'honneur, par les autres corps professionnels, car ils les mettent en danger dans leurs propres compétences et espace de travail. Ces derniers doivent jongler entre l'humanisation de leurs pratiques et une posture de surveillant garant des normes réglementaires vis-à-vis des jeunes détenus, en maintenant à l'écart, tant que faire se peut, l'usage de la violence physique (Chantraine, 2011).

Dans ce contexte, les agents de détention peuvent trouver que les règles sont totalement absurdes :

> Moi, quand on leur a enlevé les crayons, j'en revenais pas, quoi. Vous faites quoi… Il y en a ils n'aiment pas trop la lecture, ils ne savent pas bien lire et puis ils pourraient au moins dessiner, faire quelque chose. Mais non, ils n'avaient pas de crayons. Ça, je trouve vraiment inadmissible. (Sandra, agente de détention)

Ils contreviennent alors de manière consciente au règlement, lorsque ce dernier leur semble particulièrement injustifié :

> Bon, moi j'ai souvent oublié de leur fermer la fenêtre aux arrivants. Je me suis dit : « J'assume, on verra bien. » Des fois c'est des éducateurs : « T'as pas fermé la fenêtre ! » Je dis : « Ouais, d'accord… » (rires). Ça m'était arrivé de dire à mes chefs : « Je ne suis pas une machine, hein, si je trouve quelque chose qui ne va pas, je ne le ferai pas. » J'assume, on verra bien. (Sandra, agente de détention)

Ce sont donc les éducateurs et éducatrices qui remettent à l'ordre l'agente de détention en lui faisant remarquer son manquement aux règles de sécurité du Verger. Par-là, elle souhaiterait que la dimension relationnelle de son travail soit plus reconnue[47] :

46 La thèse de David Pichonnaz porte sur les réformes de la formation policière dont le métier présente des similitudes avec la profession d'agent de détention. Il montre que les femmes policières sont nettement moins réfractaires au travail relationnel, voire le valorisent contrairement aux hommes policiers même si certains ne mettent pas au centre la coercition et adoptent une position hétérodoxe. Là où les femmes se distinguent de tous les hommes porte sur la manière dont elles mettent au premier plan les tâches de négociation et de médiation (2014 : 255–259).

47 Cette logique d'intervention semble entrer en résonance avec certains résultats d'autres études, dont notamment l'étude de Rostaing (1997 : 172 ss.) portant sur les activités des surveillantes engagées dans une prison de femmes. L'auteure

> Disons que je pense que nous on serait tout à fait d'accord de faire plus de choses avec les jeunes. L'équipe qu'on est là, moi j'ai, certains de mes collègues, de temps en temps, maintenant comme il n'y a pas l'ancien directeur, qui vont sur le terrain avec les jeunes, qui jouent un peu avec eux au ballon, ça, le directeur voulait plus qu'on le fasse. Mais oui, moi je trouve que ce serait bien. Déjà ça pourrait – mais bon tous mes autres collègues ne sont pas de cet avis, hein – mais ça pourrait déjà décharger un peu, et il faudrait séparer un peu les jeunes. Moi je trouve que ce serait bien. Alors qu'ils se retrouvent pour des repas, ou pour des jeux en groupe. (Sandra, agente de détention)

Aucun espace n'est dédié à la mise en valeur de leurs compétences relationnelles et des connaissances qu'ils ont sur les jeunes, même si de manière informelle ils en discutent avec les membres du corps éducatif :

> Et pourtant on s'entend bien. On s'entend bien avec les éducateurs, moi ce que j'entends par-là, c'est que moi j'aime bien discuter avec eux. Il y en a certains, on se retrouve, justement des fois à surveiller les jeunes ensemble, on peut en discuter. Il y en a peut-être qui ne sont pas du tout ouverts à ça. (Sandra, agente de détention)

Si de manière générale, le corps éducatif est peu enclin à laisser les agents de détention s'emparer de certaines dimensions relationnelles et éducatives de la prise en charge des jeunes détenus, dans certaines conditions, leurs interventions éducatives peuvent être valorisées comme le laisse entendre cette éducatrice :

> Des fois quand [les gardiens] montent, on n'est pas forcément là… ou qu'on est avec eux et que tout d'un coup c'est eux qui reprennent la situation ou bien avec un autre angle d'approche et puis qui, qu'ils reposent le cadre différemment de ce que nous on a proposé. Ils dépassent largement leur rôle, qui est juste d'être là et d'assurer la sécurité. On a fait un match de foot… je sais plus si c'était samedi ou dimanche… Il y a un gardien qui entraîne à l'extérieur une équipe de jeunes… et qui est venu sur le terrain et qui a commencé à nous régler… je sais plus qui a commencé à driller un peu les jeunes en

a pu mettre en lumière deux logiques professionnelles construites à partir de la perception que les surveillantes ont de leur travail et des relations qu'elles établissent avec les détenues et la hiérarchie. Certaines surveillantes privilégient la sécurité et établissent des relations d'autorité avec les détenues, dans un travail neutralisé par la fonction (logique statutaire). D'autres surveillantes envisagent au contraire leur travail avant tout comme une mission sociale et privilégient le contact avec les détenues (logique qualifiée de missionnaire par l'auteure) : ici le rôle est interprété en termes « sociaux » et s'inscrit dans l'assistance, le conseil et l'aide. L'instauration d'un dialogue avec les détenues va alors de pair avec une application relativement souple du règlement.

> disant « mais tu vois, tu ne peux pas jouer comme ci, comme ça… » Moi je suis pas du tout outillée pour ça, je sais que le foot ça se joue avec un ballon mais… ça s'arrête là, puis il y en a eu un… il était là au bord du terrain, simplement même pas derrière les grillages, il s'est mis à l'intérieur… puis il donnait les consignes : « Attend… regarde derrière… machin va marquer ! », et voilà c'est, c'est quelque chose, initialement pas forcément son rôle, mais on a passé, ils ont joué trois quarts d'heure en tout cas, c'était génial ! (Focus group observation)

Si l'éducatrice valorise l'initiative des agents de détention, c'est que, d'une part, elle ne se sent pas compétente pour animer une activité sportive, et d'autre part, l'inversion des rôles se fait de manière tout à fait informelle, lors d'une activité récréative et non pas éducative au sens des différentes conceptions que nous présenterons dans la suite de ce chapitre. Elle approuve donc l'initiative du gardien parce qu'elle ne sent pas mise en danger sur son territoire d'action. Dans d'autres circonstances, l'intervention d'un agent de détention auprès d'un jeune sera nettement condamné :

> C'est difficile, surtout à l'heure du repas, si un jeune commence à parler, le gardien qui le remet à sa place et puis le jeune, il dit : « Mais t'es qui toi ? T'es un éducateur ou… » mais tu es là, tu as envie de lui dire : « Tais-toi, fais ton boulot et sécurise-nous, c'est tout, mais cherche pas les tensions. » Des fois y en a, ce genre de conflits. (Félicia, éducatrice)

Cet exemple met en évidence le flou des frontières de territoires d'action. Les jeunes jouent sur les incertitudes des professionnels et mettent ainsi en évidence les imbrications qui existent entre le pôle socioéducatif et le pôle sécuritaire.

La mise à mal de l'autorité des uns et des autres dans les controverses qui les animent peut renvoyer aux tensions et aux incertitudes inhérentes au projet pluridisciplinaire. Les surveillants doivent-ils assurer une prise en charge éducative ? Le corps éducatif doit-il se préoccuper des objectifs sécuritaires propres à l'univers carcéral ? Difficile jeu d'équilibriste dans la mesure où tant le pôle socioéducatif implique un recours à l'obéissance et à l'autorité (Chauvière, 2009) que le pôle sécuritaire nécessite le recours à des compétences relationnelles (Le Caisne, 2008 ; Combessie, 2009). Les agents de détention se trouvent donc dans une situation professionnelle que l'on pourrait qualifier de clivée[48]. D'un côté, comme leur activité au Verger est peu reconnue par la profession, les collègues et la hiérarchie, ils essaient de valoriser d'autres aspects de leur métier concordant avec les réformes du droit pénal, l'humanisation des conditions de détention et la valorisation de la pluridisciplinarité. De l'autre, le corps éducatif ne leur reconnaît pas

48 On pourrait sans doute le dire de tous les corps professionnels du Verger, mais ce clivage est vécu avec plus ou moins d'intensité.

toujours le droit d'exercer ces actes éducatifs et les renvoie à la dimension sécuritaire de leur métier. Indices d'un champ d'intervention en profonde recomposition, on voit combien les divisions sociales entre corps éducatif et agents de détention en lien avec la conception du travail d'encadrement des jeunes détenus s'accompagnent, presque inévitablement, de formes de division morale du travail opposant une partie « noble » du métier au « sale boulot » (Payet, 1997). Et ce « sale boulot » prend un sens différent selon le contexte, puisque dans la prison pour majeurs, les aspects de surveillance et d'ordre sont largement défendus et valorisés. Ils constituent la doxa de la profession, malgré la dispensation d'enseignement valorisant les compétences relationnelles dans l'exercice du métier.

Éduquer ou soigner

Une réforme récente du Code pénal pour mineurs[49] a modifié l'organisation des soins dans les centres de détention pour mineurs, comme l'explique un membre de la direction du Verger, « par rapport à l'arrivée des nouveaux droits pénaux pour mineurs où il y avait une obligation d'être vu par les médecins, des consultations qui étaient posées de manière très très fixe. Or à l'époque on ne répondait pas aux critères du médical » (Focus group direction). L'introduction, de façon permanente, d'une équipe médicale en 2005 relève de plusieurs événements concomitants, mais en partie indépendants : les modifications du droit[50] et la construction de nouveaux locaux. Au moment des modifications architecturales du Verger, il s'est posé la question de l'aménagement d'une consultation médicale et d'espaces réservés à cet effet. En 2005, une consultation médicale est donc mise sur pied, constituée de deux psychiatres, un psychologue, un médecin généraliste et un infirmier chargé de faire le lien avec l'équipe éducative. Cette consultation est de nature psychiatrique, contrairement à celle de la prison pour majeurs, qui est une consultation médicale dite communautaire[51]. Tout comme pour les agents

49 Loi fédérale sur la condition pénale des mineurs (DPMin) du 20 juin 2003, entrée en vigueur le 1er janvier 2007.

50 Voir l'art. 26.1 du Concordat romand des institutions de détention pour mineurs adopté le 24 mars 2005 : « Les personnes mineures détenues ou placées en établissement fermé ont droit, dès leur admission, de consulter le médecin de l'établissement afin de déceler tout état physique ou mental nécessitant une intervention appropriée. »

51 Un membre de la direction souligne d'ailleurs que la présence du médical n'a pas été négociée, ni son poids : « Pourquoi il n'y a pas une convention, un accord sur la place du médical au Verger ? Pourquoi il y a deux psys à 100% plus une psychologue, plus un psychiatre à 100%, et un médecin et un infirmier… Vous

de détention, l'arrivée du corps médical est vécue comme une intrusion dans le sens où elle est imposée « d'en haut » : « Si on est ici, ça a été imposé, ils n'ont pas eu le choix. Donc ça reste toujours difficile » (Philippe, personnel médical). Comme le souligne un membre de la direction, le Verger est doté d'une équipe médicale importante quantitativement parlant, en comparaison avec d'autres centres éducatifs fermés en Suisse :

> Il y a d'autres lieux sur la Suisse, ils n'ont pas autant de médical ! Ah non ! Ils ont un médecin qui intervient sur demande et de l'extérieur. On est vraiment « super-dotés » ! Ce n'est pas neutre ce choix-là ! (Focus group direction)

Cette présence médicale ressentie et vécue comme importante, voire intrusive non seulement en termes de nombre, mais aussi de pratiques, ce qui suscite de nombreux conflits entre l'équipe éducative et le corps médical (Lechien, 2001).

L'analyse des controverses suscitées par l'arrivée du corps médical en prison, qui sont aujourd'hui relativement pacifiées, mais ponctuellement réactivées, donne un autre point de vue sur les oppositions entre corps professionnels à propos de la prise en charge des jeunes détenus. Les conflits vont émerger de la confrontation du corps médical à l'univers carcéral, ce dernier heurtant les dispositions professionnelles du personnel de soin (Chantraine, 2011 ; Lechien, 2001). Mais les professionnels du domaine médical souhaitent également amener des changements dans le mode de prise en charge des jeunes détenus et cherchent à imposer leur vision aux autres corps, notamment au corps éducatif. Les controverses entre le corps éducatif et le corps médical découlent plus largement des réformes de la prison pour mineurs, qui placent les différents corps professionnels en concurrence pour la définition du mode légitime de prise en charge des jeunes détenus et les ambivalences des pratiques professionnelles qu'elles impliquent (Chantraine, 2011 ; Lechien, 2001).

Un éthos médical heurté par l'univers carcéral

Pour l'équipe médicale, l'entrée au Verger implique de devoir *a minima* s'arranger avec les contraintes du cadre carcéral, tout en protégeant son autonomie professionnelle (Chantraine, 2011 ; Milly, 2001). Toutefois, ses membres se trouvent particulièrement heurtés par différents éléments constitutifs de l'univers carcéral : son organisation, son fonctionnement et son architecture. Ces dimensions sont saisies au travers des manquements évidents au regard du soin médical et humain à apporter aux jeunes détenus, dont les controverses autour des conditions de détention et du secret médical en sont l'illustration.

---

m'expliquez là ? » – « Ah, non, c'est juste comme ça », mais c'est le seul lieu où y a proportionnellement… » (Focus group direction)

Pour les membres du corps médical, deux événements particuliers illustrent les tensions qui se sont jouées entre eux et l'équipe éducative au moment de leur entrée au Verger : la remise en question des conditions de détention dans la cellule d'isolement par le corps médical, et la remise en question du secret médical par le corps éducatif et le juge des mineurs en place à l'époque. Le corps médical cherche à agir sur le cadre carcéral dans le but de le réformer. Il vise à transformer la prise en charge du jeune détenu vers celle d'un patient.

En 2006, à peine arrivé dans les murs du Verger, l'un des membres du corps médical est très vite intervenu auprès de la direction du Verger pour demander l'amélioration des conditions de détention dans la cellule d'isolement. Mais d'après lui, elle n'est pas intervenue. Il a alors décidé de renvoyer le cas auprès des autorités externes de surveillance, court-circuitant de ce fait la direction du Verger, mais en informant la hiérarchie hospitalière :

> Très rapidement quand je suis arrivé ici… Alors j'ai été un peu, un peu fort peut-être, mais c'est vrai qu'il y a une cellule 17, qui est le cachot. Et j'ai constaté qu'en plein hiver cette cellule n'était pas chauffée […]. Effectivement je m'en étais ouvert auprès de la direction qui m'avait assuré qu'il règlerait le problème et qu'il y mettrait une personne, mais ça n'a pas été le cas… donc très rapidement j'ai envoyé directement une lettre à la commission des visiteurs en accord avec mon chef. Donc la commission des visiteurs a tout de suite réagi auprès de la direction ici en leur sommant de régler la situation. Ça a été un peu *casus belli* car du coup ça a créé un peu une tension entre moi et la direction très vite, bon qui préexistait déjà un peu. (Grégoire, personnel médical, Focus group médical)

En faisant appel à des autorités extérieures pour venir régler le problème, le chef de clinique signifie son opposition à la mission sécuritaire et disciplinaire de la prison ainsi qu'à ses modalités d'application. Par ailleurs, il se positionne comme investi de la mission noble de soin dans la prise en charge des jeunes en dénonçant les pratiques d'incarcération comme inhumaines, tout en s'appuyant sur la direction hospitalière. Il est en effet administrativement rattaché à cette institution et non pas à celle du Verger qui abrite les locaux de travail. Cette intervention du chef de clinique attise les conflits, car elle délégitime certaines pratiques professionnelles de discipline et de surveillance, et réduit les positions des différents corps professionnels à celles-ci (Lechien, 2001)[52]. Cette controverse est également suscitée par l'autorité spécifique dont jouit un chef de clinique dans la hiérarchie hospitalière. Elle illustre cette « forme d'assurance incorporée », où le chef de clinique n'hésite pas à outrepasser la direction du Verger, assurance peut-être un peu déroutante pour

52 Tout processus de qualification est un processus de disqualification s'il l'on pense par exemple aux rites d'institutions (Bourdieu, 1984).

cette dernière et les autres corps professionnels (Lechien, 2001). Elle révèle également l'autorité dont se dote « naturellement » la direction hospitalière en autorisant ses collaborateurs à contourner la direction du Verger et plus largement l'autorité judiciaire pour en référer à une instance de contrôle signifiant ainsi sa supériorité. Le partage de l'espace de travail met en évidence un rapport de force, qui peut-être jusque-là demeurait implicite tant que les frontières spatiales renforçaient les modalités de différenciation et de divisions des tâches de soin, de répression et d'éducation (Meyer *et al.*, 2011).

La remise en question des conditions de prise en charge des jeunes se retrouve également dans les critiques émises à l'égard de la manière dont les jeunes sont nommés, comme le laissent entendre certains membres du personnel médical interviewés :

> Ils appelaient les jeunes par leurs numéros de cellule ce qui pour nous était assez pénible, mais pour des raisons de sécurité, mais je sais pas pour quelle sécurité, de leur apprendre à communiquer les uns avec les autres, c'est vraiment contre nature, c'est une institution […] qui doit apprendre à le faire sur un autre mode. La particularité de la population qu'on accueille va toujours engendrer des conflits, mais au moins il faut créer les conditions pour y réfléchir un peu et les amoindrir. (Focus group médical)

Ici aussi le personnel soignant remet en cause les contraintes sécuritaires qu'impose le cadre carcéral et qui ne fait qu'augmenter les difficultés psychiques dont souffriraient les jeunes détenus. Dans leur optique, la prison pour mineurs doit se transformer et s'humaniser en apprenant à mieux communiquer et à mieux comprendre la spécificité des jeunes détenus, plutôt que de se focaliser sur des règles sécuritaires. Les membres du corps médical ne s'habituent pas aux expressions employées en ce qu'elles les renvoient à l'univers carcéral, alors qu'eux-mêmes considèrent ces jeunes détenus comme des patients, cherchant à transformer les conditions de prise en charge pour s'adapter à cette représentation. Cette tension entre la définition du rôle de la prison et celle du mandat du corps médical conduit à l'élaboration de nouvelles définitions des besoins nées des interactions entre les différents corps professionnels (Hughes, 1996 : 134). Elle amène à devoir redéfinir les frontières de qui, du corps éducatif ou du corps médical, bénéficie du mandat de gestion des jeunes détenus.

Intrinsèquement liée à la défense de son territoire d'action, la controverse autour des conditions de détention des jeunes détenus met également en jeu le statut de jeune « délinquant » contre celui de « patient » (Lechien, 2001 ; Chantraine, 2011). Ainsi que l'explique un membre du personnel médical :

> Pour nous notre vision, notre représentation c'est de dire que l'acte délinquant c'est un symptôme de quelque chose et ce n'est pas une fin en soi… Pour nous c'est vraiment le symptôme d'un trouble sous-jacent, souvent c'est comme ça qu'on peut le dire. Nous on se dit : « Ils ne sont pas délinquants ce sont des jeunes en difficulté », c'est comme ça qu'on essaie de se les représenter même parfois quand ils ont commis des actes effectivement graves, ce qui heureusement n'est pas le plus fréquent. Des actes gravissimes de type homicide ou viol, c'est quand même relativement rare, par contre on est dans des dysfonctionnements extrêmement sévères, épuisants. (Grégoire, personnel médical, Focus group médical)

Pour ce faire, le corps médical considère l'acte délinquant non pas comme la raison pour laquelle le mineur se trouve au Verger, un illégalisme qui doit être sanctionné par la privation de liberté, mais comme le révélateur d'une maladie psychique, d'un mal-être. En ce sens, en voulant modifier symboliquement la vision des actes délinquants, il cherche à faire du Verger non pas un CEF, mais un lieu de soin. Pour dissiper les éventuels doutes quant aux intentions qui sous-tendent ce discours et démontrer sa bonne foi, le personnel médical défend cette perspective en s'appuyant sur des faits objectifs : des chiffres produits par différentes études scientifiques dont l'une d'entre elles est commanditée par le Ministère de la justice[53] qui était en cours au moment de l'entretien et que l'un des membres du corps médical présente ainsi :

> Alors ce n'est pas encore des chiffres officiels, mais qui montrent bien qu'on a 75% de jeunes qui ont des troubles psychiques dans l'ensemble des centres éducatifs de la Suisse. Mais toutes les études montrent qu'on a un gros taux de psychopathologies dans ce type d'institutions et dans des institutions carcérales en général et préexistantes à l'incarcération, c'est-à-dire qu'il est déjà malade en arrivant ici. (Grégoire, personnel médical, Focus group médical)

En s'appuyant sur des études scientifiques pour renforcer ses arguments et les objectiver, il cherche à modifier la perception qu'ont non seulement le corps éducatif, mais aussi les juges, des jeunes délinquants et des jeunes détenus afin d'influencer leurs pratiques et leur rapport à cette population.

Pour ce faire, le corps médical se réfère également à certaines tensions qu'il observe dans les relations entre les jeunes et le corps éducatif. Les difficultés

53 Cette étude montre que sur les 314 pensionnaires qui ont séjourné au Verger en 2007, 195 ont été vus par un médecin et 88% d'entre eux présentaient au moins un diagnostic psychiatrique (troubles du comportement, abus de substances licites ou illicites, tabagisme, troubles de la personnalité liés à des automutilations ou prises de risques inconsidérés, réactions aiguës au stress). L'étude montre également que les filles sont plus touchées que les garçons.

que peut produire le cadre carcéral sur les rapports sociaux et les modalités de prise en charge deviennent dans la parole du corps médical un manque de discernement de la part du corps éducatif :

> La différence est pas très claire encore pour les éducateurs. [Ils ne se rendent pas bien compte] « avec qui » ils travaillent. On leur dit « vous allez travailler avec des délinquants » et vous travaillez avec des fous. Moi je pense que c'est là. Ici il y a une population avec laquelle ils ne sont pas bien préparés à accueillir. (Focus group médical)

Par ailleurs, cette confusion entre « un statut de délinquant » et un « statut de malade » a des effets aussi sur les éducateurs et éducatrices, qui se trouvent fragilisés dans leur travail :

> Ici on se retrouve avec les plus compliqués réunis en un seul lieu ; avec des gens qui parfois n'arrivent pas à percevoir chez eux la gravité de leurs troubles et puis je pense que quand on travaille avec des gens qui ont des troubles psychotiques sans le reconnaître, on s'expose à un épuisement massif. (Focus group médical)

Ce point de vue est corroboré par Philippe, membre du personnel soignant :

> Moi je le vois tous les jours en passant chez eux. Des fois je suis touché par leurs souffrances [celles des éducs] qu'ils n'arrivent pas du tout à verbaliser. Ils ne sont même plus disponibles pour entendre le jeune qui est derrière la porte de la cellule et qui tape. (Philippe, personnel médical)

Philippe relève également que les éducateurs et éducatrices sont trop dans l'éducatif et ne prennent pas en compte les spécificités de l'état de santé du jeune :

> Ils devraient faire un peu plus appel à nous, par rapport à ces problématiques psy. Ils ont trop tendance parfois à diriger leur bateau comme eux ils veulent. Très éducatif. Par exemple, parfois nous, on dit : « Il faut un travail hypostimulant, comme on peut le voir en pédopsychiatrie », ça veut dire qu'il ne soit pas au milieu du groupe parce qu'il va flamber. Voyez. Et on a des fois besoin de beaucoup insister pour qu'ils nous entendent là-dessus. C'est un jeune qui est en difficulté au milieu de ses pairs. Ça veut dire ça. Et après il va jouer au caïd, ou il est hyper actif, ou il est anxieux… Ou certains ont des problématiques psy sévères, il va aller taquiner celui qui a un défaut et ça va finir mal. Donc nous, on a peut-être plus le regard sur cette problématique-là, donc on devrait être plus entendus par rapport à ça […]. Ce qui manque c'est le côté thérapeutique par rapport à ces adolescents compliqués, difficiles, que nous trois on connaît bien. On a travaillé en pédopsychiatrie, médecine adulte, collaboré avec les

> structures psy. C'est parfois aussi difficile de voir ces jeunes qui ne sont pas pris en charge comme ils devraient l'être par les éducateurs qui ont du mal à appréhender ces troubles. (Philippe, personnel médical)

Toutefois, l'un des membres du corps médical a l'impression que « petit à petit, il y a une meilleure compréhension des jeunes qu'on reçoit, il y a aussi l'envie de travailler différemment de pouvoir proposer d'autres types de prise en charge » (Grégoire, personnel médical, Focus group médical). Animé d'une mission réformatrice de la prison dont la transformation des conditions de détention est l'une des dimensions, le corps médical cherche également à changer le point de vue du corps éducatif sur les jeunes détenus, et qu'ils révisent ainsi leurs modalités de prise en charge face aux troubles de santé dont seraient affectés les jeunes. Le corps médical s'en prend également au manque de clairvoyance du Tribunal des mineurs, qui ignore les troubles psychiques des jeunes et situe le problème à un autre niveau.

Ignorant toute la part du travail éducatif et du cadre carcéral, le corps médical prive les éducateurs et éducatrices de toute reconnaissance de leur travail et transforme les jeunes détenus en jeunes patients porteurs de troubles psychiques. Si les conditions de détention peuvent par-là s'en trouver améliorées, les effets de l'enfermement sont par contre complètement passés sous silence : quand un jeune détenu tape contre la porte de sa cellule, cette manifestation devient l'expression d'une souffrance psychique plutôt que la conséquence de la situation de privation de liberté. Pour justifier sa présence et pouvoir s'accommoder du cadre carcéral, le personnel médical ne peut faire autrement que de le nier. En retour, on peut se demander si la souffrance qu'il identifie chez les éducateurs et éducatrices et chez les jeunes ne s'avère pas être une condition commune à tout individu évoluant entre quatre murs, y compris le corps médical, ce que Goffman (1968) a d'ailleurs bien mis en évidence.

De leur côté, le corps éducatif doit lutter pour défendre leur champ d'action et faire reconnaître leur expertise éducative face au savoir médical, non seulement face à leurs collègues, mais aussi avec les jeunes. Certains dénoncent l'utilisation du corps médical par les jeunes pour échapper ou adoucir leurs peines :

> Il y a des gamins, ils arrivent et ils disent : « Ah, je veux voir le médecin. » Ils ont ce qu'il faut pour les contenir, et ils sont plus en confrontation avec la réalité, avec ça. (Didier, éducateur)

Certains ne nient pas que les jeunes puissent avoir des difficultés psychiques, mais la prise en charge ne peut se limiter à son aspect médical et doit intervenir dans un second temps. L'éducatif doit avoir, selon eux, la primauté dans la prise en charge :

> Suivant comment, on essaie quand même de voir un petit peu s'ils sont prêts à. C'est clair que si on sent qu'il n'y a aucune possibilité de rentrer en matière, on va plutôt passer par la voie médicale, les psys, et on va essayer de faire un travail. Mais quand on sent que c'est de notre ressort, qu'il existe encore des possibilités, que c'est conflictuel, oui, mais qu'il y a encore quelque chose, qu'il suffit d'un médiateur pour faire quelque chose, nous, on tente. (Sofia, éducatrice)

D'autres professionnels relèvent la position ambivalente et dominante du corps médical, qui cherche à la fois à être reconnu comme un acteur légitime dans la prise en charge des mineurs en détention, tout en défendant leurs territoires d'action sans compromission. Les membres du corps médical cherchent à se positionner comme dominants dans l'univers du Verger en imposant leurs règles du jeu : décider quels jeunes ils vont voir en consultation tout en souhaitant être partout. Les éducateurs et éducatrices ont alors l'impression d'être dépassées et de devoir accepter les règles du jeu imposées par le corps médical. Des concurrences se jouent alors entre le corps médical et le corps éducatif, ainsi qu'entre leurs champs d'action respectifs. L'enjeu principal de ces rivalités est l'aspect relationnel. Les éducateurs et éducatrices cherchent à défendre leur territoire et leur professionnalité, tandis que le corps médical, pour s'arranger avec le cadre carcéral tout en maintenant son autonomie, cherche à transformer les conditions de détention et le statut du jeune détenu. Il travaille à imposer sa propre définition des usages de la prison pour mineurs, des modalités de prise en charge, ainsi que sa représentation du statut du jeune.

Protéger le secret médical dans le cadre carcéral : le funambulisme du corps médical

Le secret médical est le second élément qui a cristallisé les tensions lorsque le corps médical est entré au Verger. Un événement a en effet remis en question l'autonomie professionnelle du corps médical et fait aujourd'hui partie de la mémoire institutionnelle partagée par les membres du corps médical. En 2009, certains jeunes détenus au Verger ont tenté de s'évader, mais sans succès. L'un d'entre eux a, par la suite, dit que l'un des membres du personnel médical était au courant de son projet d'évasion :

> Ça a créé une polémique inimaginable au point où le Tribunal des mineurs nous a convoqués pour une table ronde pour savoir ce qui se passait parce que [la juge] était aussi inquiète des allégations dont elle entendait parler comme quoi nous on dissimulerait, qu'on se protégerait derrière le secret médical et qu'on ne transmettrait pas aux éducateurs quand on avait des inquiétudes ou quand un jeune pouvait passer à

> l'acte. À cette occasion, il y a eu des échanges assez vifs au Tribunal des mineurs où la présidente avait simplement constaté qu'il fallait qu'on puisse trouver des espaces de communication et d'échanges qui fonctionnent mieux entre la direction et le corps médical. (Grégoire, personnel médical, Focus group médical)

L'autonomie professionnelle du corps médical, dont le secret médical est une dimension fondamentale, est mise à l'épreuve par le cadre carcéral et les contraintes sécuritaires qu'il implique. Comme le souligne Chantraine (2011), les contraintes du cadre carcéral et les injonctions à la pluridisciplinarité confrontent le corps médical au dilemme suivant : doivent-ils tout dire, tout partager et satisfaire les attentes de collaboration des partenaires ou, au contraire, respecter le secret médical au sens strict du terme ? La non-transmission de l'information a mis à mal la collaboration avec les éducateurs et éducatrices, et l'intervention de la juge des mineurs a questionné la légitimité de la place du corps médical dans l'univers carcéral. Le corps médical a alors dû s'ouvrir à la collaboration avec le corps éducatif tout en cherchant à protéger son champ d'action et à ne pas abandonner ses prérogatives. D'un côté, il a mis en place des espaces de communication et a invité les référents éducateurs et éducatrices des jeunes aux entretiens de familles. Il fait, ainsi, participer les différents professionnels à certaines de ses activités. Effort de collaboration qui est d'ailleurs loué par une éducatrice :

> Avant c'est vrai qu'il y avait des médecins psychiatres où ils faisaient… Genre les entretiens de famille de leur côté et nous on voyait les familles par ailleurs, maintenant ça se fait ensemble donc ça dépend du psychiatre, souvent ils prennent du temps. (Marianne, éducatrice)

De l'autre côté, le secret médical, s'il ne semble plus faire l'objet de remise en question, n'est pas pour autant abandonné :

> Au départ, les entretiens, je leur donne aussi la confidentialité des entretiens, tout ce qui est dit ici est couvert par le secret médical, reste confidentiel. Et puis ça fait partie de leur droit de venir voir l'équipe médicale et je suis à disposition du lundi au vendredi… s'ils ont un coup de cafard, un coup de stress… Et ils sont assez preneurs. À l'extérieur c'est l'inverse ; ils ne sont pas du tout preneurs de thérapies et de soins. (Philippe, personnel médical)

En effet par sa garantie de confidentialité, le secret médical donne la possibilité, comme le défend le corps médical, d'entrer dans une relation avec le jeune à l'extérieur du cadre carcéral. Il défend également le droit inaliénable des jeunes à avoir accès au médecin et garantir la confidentialité de la prise en charge, malgré le cadre carcéral, qui implique surveillance et transparence. Pour autant, ce membre du personnel soignant se fait aussi funambule dans

la gestion du secret médical, à la fois mode d'entrée en relation avec le jeune, il peut aussi être renégocié à un moment donné de la prise en charge, quand il le pense nécessaire :

> Ils n'osent pas dire aux éducateurs, donc ils disent plutôt à l'infirmier ! Après, je leur demande l'autorisation de lever le secret médical, pour en parler… Parce qu'il y a des fois des jeunes filles qui sont enceintes, mais ça se voit pas, donc ils ne veulent pas en parler, des choses comme ça… (Philippe, personnel médical)

De même, des éléments importants sont révélés au corps éducatif sous forme d'indices : « Au niveau relationnel, y a des choses que je pourrais dire sans trahir le secret médical, après, on pourrait redéfinir, parler un peu plus du secret partagé ! » (Philippe, personnel médical). D'un côté, le secret médical paraît être un principe à évaluation variable, mais d'un autre côté, il est brandi comme une valeur fondamentale du métier, permettant de garantir une autonomie et de se prémunir du cadre carcéral.

En mettant en œuvre des lieux de rencontre et en ouvrant sous certains aspects leurs espaces aux éducateurs et éducatrices, le corps médical cherche à pacifier les relations avec l'équipe éducative tout en maintenant son autonomie, par exemple en n'abandonnant pas le secret médical ou en le négociant avec les jeunes détenus et le corps éducatif. L'exercice de funambulisme auquel ils s'astreignent leur permet de jouer le jeu de la collaboration tout en protégeant *a minima* leur territoire d'action. De façon plus marquée, l'indépendance du corps médical a un prix. S'il défend son autonomie professionnelle et son champ d'action, ses frontières sont toujours à négocier et peuvent à tout moment être remises en question par le corps éducatif (cf. partie « Éduquer et instruire »).

Des controverses réactivées autour de la distribution des médicaments

De leur côté, les éducateurs et éducatrices (en particulier celles et ceux du secteur observation qui collaborent de façon plus étroite avec le corps médical) trouvent un intérêt dans ce partenariat. Il leur apporte des connaissances importantes sur les jeunes et sur les manières de les appréhender :

> Les médecins, ils peuvent nous apporter des pistes de travail de par leur formation et leurs connaissances que nous n'avons pas. Des pistes de travail que je trouve plus complémentaires, je ne sais pas comment dire… mais c'est des professions différentes et je trouve qu'ils arrivent

> à nous apporter des pistes de travail qui nous sont très utiles[54]. (Focus group observation)

Toutefois, ils sont réticents à effectuer certaines tâches qui leur sont désormais dévolues en raison de la présence renforcée du corps médical au sein du Verger. Les tensions qui émergent autour de la négociation de la division des tâches se concentrent sur la distribution des médicaments. Les éducateurs et éducatrices relèvent unanimement les dilemmes que suscite cette tâche. Si un accord se fait entre les membres du corps éducatif à ce sujet, la manière d'y donner sens et de se positionner à cet égard varie.

Certains d'entre eux sont fortement opposés à la distribution des médicaments et au contrôle de leur ingestion par les jeunes :

> Elle prescrit des médicaments qui comblaient le manque qu'il avait, mais à la limite elle nous faisait comprendre qu'il ne fallait pas qu'on l'emmerde trop à table, parce que sinon on allait le déranger ce pauvre gamin, etc. Et puis un jour elle vient et puis elle me dit – c'est l'époque où on faisait les remplacements du chef et, donc moi je faisais partie des gens qui étaient à la réunion avec les psys. Donc on avait un contact presque d'égal à égal. Et puis elle me dit : « Ah il prend ses médicaments ? » et je lui dis : « Ah je ne sais pas, moi je ne contrôle pas, hein. » « Ah ! Mais comment ! Il faut lui dire que c'est le docteur qui a dit ! » et je dis : « Et puis quand c'est l'éducateur, c'est de la merde ou bien ? » alors elle « mais non, ce n'est pas ce que j'ai voulu dire ! » et moi « ah ben moi c'est ce que j'entendais ». (Marianne, éducatrice)

Dans cette situation, l'éducatrice se sent délégitimée dans sa fonction éducative, réduite par la médecin à la surveillance du jeune. Elle se trouve ici cantonnée à la fonction de contrôle et désinvestie des aspects relationnels de sa pratique, ce qu'elle signifie au médecin par l'expression « l'éducateur c'est de la merde ». Se joue ici assez clairement l'enjeu autour de la définition du territoire d'action, et surtout de la défense de ce dernier. Par le médicament et son ingestion, le médecin peut s'imposer à l'éducatrice et lui imposer la surveillance du jeune. Par-là, il place le corps éducatif dans une position de subalterne reproduisant la hiérarchie à l'œuvre dans les hôpitaux où l'infirmier est chargé de donner le médicament au patient et non pas le médecin. La réaction virulente de l'éducatrice illustre la violence symbolique qui découle de cette interaction. L'éducatrice lutte alors pour faire reconnaître son rôle et ses pratiques. Tant pour le corps éducatif que pour le médecin, l'enjeu est de mettre à distance l'indignité sociale des pratiques de surveillance et de discipline très dévalorisées à l'extérieur de la prison, d'autant plus dans

54 Au début du passage cité ici, l'enquêteur avait demandé si le corps éducatif a aussi un rôle de régulation avec le médical, comme avec les maîtres socioprofessionnels.

ce contexte de réformes qui cherchent à humaniser l'enfermement (Chantraine, 2011 ; Bailleau *et al.*, 2012b ; Lechien, 2001). D'autres éducateurs et éducatrices soulignent l'ambivalence que revêt pour eux cette tâche déléguée par les médecins :

> Par rapport à la distribution des médicaments, moi je suis contre en tant qu'éducatrice. J'ai vécu deux trois trucs qui m'ont quand même impressionnée suite à des prises de médicaments par le nez ou quelque chose comme ça. (Focus group, observation)

Ayant de la peine à assister aux modalités de leur ingestion qui ne sont pas sans rappeler celles de certaines drogues, sa réaction illustre le fait qu'elle n'est pas infirmière ou aide-soignante, et donc pas sous les ordres des médecins, comme c'est le cas dans la hiérarchie hospitalière. On peut faire l'hypothèse qu'en étant redéfinie comme infirmière, elle est mise à mal dans son rôle d'éducatrice.

Le malaise du corps éducatif découle aussi de la multiplication des tâches accompagnant la distribution des médicaments qu'il doit prendre en charge :

> Quand l'infirmier va donner le médicament, il va devant la cellule du gosse, il lui donne, il vérifie qu'il a bien pris et puis c'est tout. Nous quand on va distribuer des médicaments, on monte aussi du papier toilette, on doit faire tailler les crayons, y'en a un qui crie, y'en a un qui est comme ça. Voilà c'est aussi par rapport peut-être à des mélanges, à des choses comme ça, à des risques. (Focus group observation)

La crainte de se tromper est d'autant plus vive que les médicaments administrés peuvent être assez fortement dosés :

> Parce qu'ils ont quand même des neuroleptiques. Mais je veux dire tu as 16 jeunes, le soir tu distribues 13 médicaments, quand je dis médicaments, c'est pas du Dafalgan… Donc tu en avais 13 sur 16 qui s'alignaient et tu distribuais. (Focus group observation)

D'autres encore soulignent leur ambivalence face aux médicaments. Ils sont à la fois gênés par leur distribution, mais relèvent également l'effet positif qu'il peut avoir sur les jeunes détenus favorisant la pacification les relations et contenant les risques de désordres internes :

> C'est ambigu… ne pas avoir envie de distribuer des médicaments par peur des risques que ça pourrait créer si on n'est pas très vigilant ou qu'on oublie de dire au gamin de prendre des médicaments. Puis il y a d'autres cas où pour Karim, pour ne pas le citer… hier quand il demandait sa réserve, je me suis empressée de courir en haut des escaliers pour lui donner sa réserve en me disant dans une demi-heure, c'est bon il est calmé. On est ambigus, enfin moi je suis ambiguë, moi

> c'est la peur du risque de ce qui peut se passer si entre guillemets je lui donne mal son médicament ou je vérifie mal qu'il l'ait pris puis qu'il en fasse une réserve et qu'il vienne à en prendre pleins à la fois. (Focus group observation)

L'éducatrice illustre ainsi la fonction d'apaisement des effets de l'enfermement que peuvent prendre les médicaments. Elle souligne également les risques de tentative de suicide si le jeune venait à les stocker, dont les risques en situation d'incarcération sont par ailleurs connus (Guignard, 2014). Ces ambivalences interrogent en outre le corps éducatif dans son rôle, voire son impossibilité de maîtriser le jeune en mobilisant son savoir et ses outils, là où le médicament semble avoir un effet.

La question de la distribution des médicaments renvoie plus fondamentalement à la dimension relationnelle du travail des corps éducatif et médical et plus précisément à une concurrence pour obtenir la primauté de la relation avec le jeune. Les résistances des éducateurs et éducatrices à distribuer les médicaments éclairent la division des tâches que cherche à imposer le corps médical. Constat qu'énonce ainsi la responsable du secteur observation :

> Ce qui est plus compliqué, c'est quand le traitement est clairement l'enjeu d'une relation avec le thérapeute. Où vraiment le mineur va voir le médecin pour obtenir le traitement. Que le médecin va administrer un traitement minime, avec plus l'idée de pouvoir faire venir le jeune dans le bureau, après. C'est peut-être là que c'est plus compliqué pour nous. (Noémie, membre de la direction)

Or c'est ainsi que le corps médical se représente sa professionnalité :

> On est les « bons » du médical, moi je trouve la blouse blanche, on a le bon objet, contrairement aux éducateurs qui posent le cadre. (Philippe, personnel soignant)

De par sa position particulière d'extériorité à l'institution carcérale, le corps médical s'approprie alors la primauté de la relation, cherchant à reléguer les éducateurs et éducatrices au rôle de maintien du cadre. Dans ce sens, les membres du personnel soignant rapprochent, voire confondent, le rôle du corps éducatif avec celui des surveillants, ainsi qu'avec celui des infirmiers et des aides-soignants. Dans tous les cas, en défendant le secret médical, la modification de l'agencement du territoire, ou encore en déléguant la tâche de distribution des médicaments, le corps médical cherche non seulement à mettre à l'écart le cadre carcéral, mais aussi à recréer des conditions de travail du cadre hospitalier. Les résistances du corps éducatif éclairent ainsi le flou des territoires d'action, ainsi que les luttes qui se jouent dans la négociation de la division du travail.

Un souci partagé de vouloir « être dans la relation »

Les controverses ne se limitent pas à une opposition entre les corps médical et éducatif autour des frontières professionnelles et de la lutte pour l'appropriation des tâches « nobles », mais illustrent également l'ambivalence de leurs pratiques professionnelles dans l'univers carcéral. Les relations entre les membres du personnel soignant et ceux du personnel éducatif dans la gestion des effets de l'enfermement sur les jeunes en sont particulièrement révélatrices. La manière dont cet infirmier décrit sa place au sein du Verger illustre l'ambivalence de sa position et de ses pratiques professionnelles :

> Ici, je suis plus vécu comme le « bon » à qui on a envie de parler, de se confier, des fois on peut même dire : « je viens vous voir », parce que moi je les vouvoie en tous cas, « je viens vous voir pour éviter d'être en cellule ». Je dis : « Pas de problème ! », y a toujours quelque chose à discuter, à parler. Ou des fois, ce que j'appelle la bobologie, c'est un petit truc et il veut rester une demi-heure à discuter d'autres choses ! Donc c'est important que j'aie cette place-là, et c'est une place assez unique ! Parce que des fois les psychiatres sont rejetés parce que les psys c'est pour les fous, après le somaticien, bon on aime bien le voir, mais faut pas qu'il soit trop intrusif, je dirais, l'infirmier, il est à la fois, dans toutes ces fonctions ! Et les fonctions un peu maternantes de l'infirmier, même si je suis un homme ! (Philippe, personnel soignant)

Philippe se définit comme le « bon », celui auquel on peut venir se confier sans danger. Ses propos soulignent également qu'il participe à soulager les jeunes des effets de l'enfermement. De par leurs droits à faire appel au médical en tout temps, les jeunes détenus sollicitent le personnel soignant pour soulager leur sentiment d'isolement, le stress provoqué par l'enfermement, bref, tous les maux engendrés par « un univers qui programme dépendance et désocialisation » (Lechien, 2001). Bien que la prison moderne ait pour but la réintégration des détenus dans la société, les modalités et l'organisation qu'implique l'enfermement coupent les détenus du monde extérieur. Il les amène aussi à devoir transformer leurs identités et leurs comportements par rapport aux attitudes attendues en dehors de la prison (Goffman, 1968). Le membre du personnel soignant est conscient de son rôle de régulation de la violence carcérale, mais l'investit de manière positive. En effet, il se justifie en expliquant que cette fonction de régulation lui permet d'entrer en relation avec les jeunes détenus et d'introduire une prise en charge thérapeutique là où à l'extérieur de la prison, ces mêmes jeunes sont extrêmement réfractaires à toute prise en charge médicalisée. On pourrait ainsi faire l'hypothèse que si l'arrivée du corps médical s'apparente au projet d'humanisation des conditions de détention des mineurs, elle s'accompagne également d'un contrôle

plus étendu des jeunes en introduisant par exemple un traitement médical qui nécessitera un suivi en dehors des murs du Verger. Ainsi, la défense d'une autonomie à l'égard du cadre carcéral favorise l'entrée en relation avec les jeunes. L'importance symbolique conférée au port de la blouse blanche illustre ce constat.

Si d'un côté, le corps médical cherche à se défaire de tout aspect qui rappelle le cadre carcéral, de l'autre, l'enfermement des jeunes leur permet d'engager une relation thérapeutique, alors que ces jeunes y sont fortement réfractaires à l'extérieur. La prise en charge thérapeutique rendue possible par l'enfermement amène le corps médical à reconnaître certains bienfaits aux murs :

> Je suis convaincu qu'il y a un contenant dans ce sens il y a des murs, des cellules, des gardiens, des éducateurs… Il y a des jeunes qui ont bien bougé en venant de l'extérieur, qui ont mis en échec tout le réseau et qui ici ont bien bougé et qui vont mieux quand ils sortent. Pour la société extérieure, c'est bien de savoir qu'ici ils peuvent bouger, se mobiliser. C'est la crème de la crème et dans cette crème là, il y en a qui peuvent bouger encore, alors c'est utile pour nous, mais c'est utile pour l'extérieur aussi que ces jeunes soient pris en charge, soient soignés. (Focus group corps médical)

Ce membre du personnel soignant souligne également les désaccords autour des temps de détention qui peuvent s'avérer parfois trop courts pour terminer le travail thérapeutique engagé :

> Parfois nous on dit : « faut pas le sortir tout de suite », même s'il a fait ses trois mois, on demande un ou deux mois de plus que ses trois mois. Pis des fois la décision, elle tombe, il est libéré ou relaxé par le juge, alors qu'on n'a pas eu le temps de travailler certaines choses. Pis des fois, on est très inquiets pour certains jeunes et eux ne le sont pas. Il sort et nous on est presque atterrés quoi ! (Philippe, personnel soignant)

La diversité des pratiques de soin et ses justifications ne sont donc pas réductibles à une opposition entre soin et discipline. L'existence même de l'incitation au soin tend à dénier la réalité des pratiques médicales en prison. Elles reposent à la fois sur la mise à distance de l'univers carcéral, tout en s'appuyant sur ou contre les murs pour engager une relation thérapeutique avec les jeunes détenus. Certains aspects de l'enfermement s'en trouvent ainsi revalorisés.

La coopération entre le corps médical, dont le personnel soignant est la figure de proue, et le corps éducatif est possible, car elle s'établit sur un échange implicite : les éducateurs et éducatrices collaborent à la prise en charge médicale et en retour, la vie quotidienne en détention et les jeunes sont apaisés (Lechien, 2001). Si d'un côté, comme l'illustre la controverse autour de la distribution des médicaments, la relation avec le corps médical

tend à confiner le corps éducatif à des tâches de contrôle et de surveillance, de l'autre, elle peut progressivement revaloriser le travail éducatif d'observation. Avec l'importation du langage médical et psychiatrique ainsi que des pratiques soignantes, les nouveaux membres du corps éducatif engagent une plus grande attention à la santé, au corps, à l'hygiène, aux habitudes alimentaires et aux réactions psychologiques des jeunes détenus, autant d'aspects revalorisant le rôle du corps éducatif :

> Le fait qu'on ait une collaboration plus étroite, qu'ils collaborent aux entretiens de famille et qu'ils sont aussi plus au front de ces troubles du comportement, qu'ils se rendent compte des effets du traitement… On est moins dans ces éducateurs extrêmement virulents à l'idée d'administrer… Il y a quand même des jeunes qui ont des troubles du comportement tellement importants, qui sont tellement compliqués à prendre en charge, que les jolis discours « Il ne faut pas de médicaments » ça ne tient quand même pas… (Noémie, membre de la direction)

Au-delà des controverses parfois réactivées, les éducateurs et éducatrices considèrent que la collaboration avec le corps médical permet une meilleure compréhension et prise en charge des jeunes. Ils y trouvent d'ailleurs un nouvel intérêt, comme le décrit cet éducateur du secteur observation :

> Alors la cohabitation avec le médical, elle a évolué. Elle s'est améliorée avec les années. Depuis la construction du nouveau Verger, en 2005, le corps médical est venu ici et depuis là, ils ont commencé à travailler [de leur côté]… et nous on travaille de notre côté. Et puis petit à petit, des connexions se sont créées, et puis aujourd'hui on a évolué dans le travail et une espèce de synergie s'est établie, parce qu'on s'est rendu compte que nous on est au courant de beaucoup de choses qui se passent au quotidien, et eux ils peuvent très vite buter sur des jeunes qui ne veulent pas coopérer. Et à un moment donné, on s'est rendus compte que ça peut être aidant qu'on puisse se retrouver des fois par exemple à des entretiens de famille. Alors ça, c'est quelque chose de neuf, c'est intéressant et on est très contents, en fait en ce qui me concerne personnellement, je trouve très intéressant, justement, qu'on puisse travailler de manière concertée avec le médical. Et pour nous, par exemple, c'est important qu'on puisse avoir des contacts avec les médecins, pour un peu mieux comprendre et pouvoir mieux gérer les prises en charge journalières. (Oscar, éducateur)

Cette coopération et l'intérêt qu'y trouvent les éducateurs et éducatrices n'excluent pas la perpétuation des luttes autour de la distribution des médicaments, mais aussi à propos de la délégation de la gestion des effets de l'enfermement. Cette pratique agace certains membres du corps médical et plus particulièrement ceux qui occupent les positions de « front », comme

l'infirmier. Il joue en effet le rôle de courroie de transmission entre l'équipe éducative et les médecins, et explique être souvent appelé dans des situations où les membres du corps éducatif ne savent plus quoi faire avec un jeune. Ces derniers l'enjoignent alors de le prendre en charge :

> Quand je suis contrarié, c'est quand ils m'expliquent comment je dois travailler. Des fois c'est difficile. Un jeune que j'ai vu le matin, qu'il faut que je revoie parce qu'il va très, très mal. Donc tout le travail que j'ai fait le matin alors que j'en ai parlé au médecin, pis ils disent : « Non il faut le voir, faut le voir, il est mal. » C'est des choses comme ça qu'on supporte pas trop. Des fois ils exigent qu'on revoit un jeune, les jeunes filles du voyage, on pouvait les voir dix fois par semaine, elles commençaient à me gonfler, mais les éducateurs ne savent plus quoi faire avec elles, me demandaient de les voir sans arrêt alors il fallait que je mette des limites aussi. (Philippe, personnel soignant)

L'incorporation du langage médical et des pratiques de soin par le corps éducatif est aussi très mal perçue par ce membre du personnel soignant :

> Des fois, ils aimeraient nous prescrire les traitements qu'on devrait prescrire aux jeunes. Ça on n'est pas d'accord non plus. Là ça peut être source de tension et de rivalité. (Philippe, personnel soignant)

Il désavoue cette pratique et relève l'ambivalence dont témoignent les éducateurs et éducatrices :

> C'est pareil, certains anciens et même des jeunes là, ils sont assez d'accord ensemble, ils trouvent qu'il y a trop de médicaments, d'une part qu'on médicalise trop, pis qu'il y a cinq – six ans en arrière, il y avait les mêmes jeunes, mais ils étaient pas autant traités, que parfois ils marchaient aux plantes de sommeil pis à la tisane. Pis à d'autres moments, bon c'est leur ambivalence aussi, on ne donne pas assez de médicaments ! Si le jeune est trop pénible, il faudrait presque le bourrer de médicament pour qu'il dorme. (Philippe, personnel soignant)

> L'autre difficulté c'est que, quand ils ont besoin de nous, il faudrait qu'on soit tout le temps-là, à disposition, il claque des doigts, comme ça, alors qu'on est en consultation. Et quand on leur dit des choses qui ne correspondent pas avec leurs critères, je ne sais pas comment appeler ça, ça ne va pas toujours. Un exemple : on reçoit des gens violents, certains qui ont blessé gravement, certains même qui ont tué ! Tous les jours de la musculation pour avoir des biceps comme ça, pis qui risquent de taper quelqu'un, nous on dit : « Stop ! Peut-être faire attention à ça. » Ça, ils ont du mal à entendre : « Non, ça c'est notre boulot, vous ne pouvez pas empiéter là-dessus. » (Philippe, personnel soignant)

Ces différents exemples de gestion de la crise en détention signalent les enjeux que soulèvent la qualification de la situation et la détermination des professionnels habilités à la traiter. Pour les membres du corps éducatif, les difficultés pour entrer en relation avec les jeunes et les ramener à la raison sont dues aux troubles physiques ou psychiques. Pour ce membre du personnel soignant, c'est aux éducateurs et éducatrices de gérer des jeunes qui ont déjà été vus le matin même par le médecin. Il les soupçonne alors de faire appel à lui pour lui déléguer la gestion de la violence carcérale et faire revenir l'ordre interne. Pourtant, si certains cherchent à éviter de devoir gérer la violence carcérale, elle peut parfois faire l'objet de concurrence entre les professionnels :

> Quand les jeunes pètent les plombs dans les cellules, donc moi je suis seul à avoir la clé pour avoir accès aux cellules, donc j'ai une petite trousse que je me suis fabriquée, c'est une petite trousse à outils, c'est marrant… Donc je vais voir ce qui se passe. L'autre semaine, il y avait un jeune qui ne voulait pas se réveiller, qui dormait, l'éducatrice en avait peur. Ce n'est pas dans la procédure normale, mais je suis allé pour le réveiller, puis voilà. (Philippe, personnel soignant)

En effet réussir à apaiser un jeune dont l'éducatrice avait peur donne une certaine « aura » au membre du personnel soignant lui permettant de construire la légitimité de sa position. C'est ainsi que l'on peut peut-être comprendre que le membre du personnel soignant cède, malgré les critiques, aux appels du corps éducatif. Cette hypothèse semble être corroborée par certaines de nos observations : lors de l'entretien individuel, Philippe recevra de nombreux appels téléphoniques de membres du personnel éducatif ; puis, lors du focus group, il s'absentera, à deux reprises, pour aller gérer une situation sur demande d'un « éduc ».

Il faut souligner que les tentatives de mise à distance et d'euphémisation de la violence carcérale sont spécifiques au secteur observation. Au contraire, dans le secteur de la préventive, une partie des enjeux de la prise en charge des jeunes pour le corps éducatif est de réguler les effets de la violence carcérale, comme l'explique cette éducatrice :

> Enfin, je veux dire à l'époque on parlait de « ils les surmédiquent au Verger » quand je travaillais là-bas, mais en fait je vois depuis ici que la plupart sont des jeunes qui sont déjà médiqués, même s'ils sont jamais venus ici, y en a, j'ai l'impression qu'effectivement ça les apaise. Je n'ai pas l'impression qu'on leur donne trop, on va dire, qu'on les assomme avec ça. Il y a aussi beaucoup de jeunes, il faut savoir, qui demandent quand ils sont ici, à avoir, qu'on augmente leurs doses ou comme ça, après c'est clair que c'est évalué par le médical mais… ce n'est pas, en tout cas ce n'est pas le médical qui leur donne des doses de cheval. Mais c'est vrai que depuis l'extérieur, on a l'impression que

> c'est ça. « Ah quand ils passent au Verger, on les assomme. » Mais ici aussi, quand ils sont toute la journée en cellule, c'est vrai que eux au moins ils dorment, s'ils ont le médicament, eux ils s'endorment. S'ils sortent que 1 heure par jour, ça fait long hein. Imagine qu'on les sort à 15 heures, ça veut dire que de 8 heures du matin jusqu'à 15 heures ils ont rien. Donc c'est vrai qu'y en a qui demandent à avoir plus de médicaments à midi comme ça au moins ils peuvent dormir un bout de l'après-midi ou des médicaments le matin. (Anissa, éducatrice)

La régulation de la violence carcérale par la médication semble tout à fait justifiée pour cette éducatrice nouvellement arrivée. Cette différence dans la justification et la qualification de la crise, ici renvoyée aux conditions d'enfermement, peut s'expliquer par les spécificités des modes de gestion de l'incarcération des secteurs observation et préventive.

Si le projet pluridisciplinaire a pour souci de contrôler et de mettre à distance la violence du cadre carcéral, les controverses suscitées par les interventions du corps médical éclairent certains impensés de ce projet et réactivent, pourrait-on dire de façon paradigmatique, les contradictions de l'humanisation de l'univers carcéral. En effet, les controverses entre le corps médical et le corps éducatif révèlent des enjeux indissociables de défense de la dignité de sa position professionnelle, de l'humanité de la prise en charge des jeunes détenus et de la violence carcérale qui touche les jeunes. Par effet de contamination, ces controverses touchent l'ensemble des professionnels, même s'ils y donnent des sens très différents. À la suite des travaux de Marie-Hélène Lechien (2001), on peut alors émettre l'hypothèse que les controverses entre les corps médical et éducatif révèlent une lutte pour se mettre à distance de la violence carcérale. D'un côté, le corps médical cherche à transformer les conditions de détention des jeunes détenus : en attribuant le statut de patient au jeune, il ramène les causes de l'acte délictueux à des troubles physiques ou psychiques. De l'autre, le corps éducatif lutte pour garder le monopole de la relation et défend sa mission éducative au Verger face au corps médical. Pourtant, quel que soit le degré d'humanisation de la prise en charge et la primauté mise sur les aspects relationnels par rapport aux aspects coercitifs, les interventions médicales et éducatives ne sont-elles pas essentiellement fondées sur la régulation de la violence que l'univers carcéral pour mineurs ne cesse d'engendrer? Cette violence qui s'exprime par l'enfermement et la privation de liberté, par le fait de ne pas pouvoir se mouvoir à sa guise, de demeurer dans sa cellule, d'être coupé du monde extérieur, d'accéder à une identité et à un statut stigmatisés et donc induit des réactions de mutilations, de stress, de désespoir, de violences, de cris, de coups contre les murs de sa cellule.

Éduquer et instruire

Les relations entre l'école et l'administration pénitentiaire sont anciennes et traversent l'histoire de l'enfermement pour mineurs (Bailleau *et al.*, 2012a ; Chantraine, 2011 ; Freber, 2012). Le souci d'instruction des mineurs et des adultes incarcérés n'est pas nouveau et prend des formes différentes tout au long des XIX^e^ et XX^e^ siècles. Dans les Établissements pénitentiaires pour mineurs (EPM), récemment mis en place en France, l'école et la classe jouent un rôle central (Chantraine, 2011 ; Le Caisne, 2008). En effet, les emplois du temps de la vie des jeunes en détention sont dictés par les horaires scolaires (Le Caisne, 2008 ; Chantraine, 2011 ; Bailleau *et al.*, 2012a). L'équipe éducative est constituée d'un proviseur et d'enseignants expérimentés et stabilisés (Chantraine, 2011). Ils ont généralement choisi d'être enseignants dans un cadre carcéral. Administrativement autonome, structuré et stabilisé, le corps enseignant dispose de son propre espace, relativement à l'écart de l'espace de détention, ce qui lui assure une place de choix, une autorité et légitimité sans égal parmi l'ensemble des professionnels exerçant dans les EPM. Si le modèle d'instruction mis en œuvre au Verger depuis 2010 révèle des similitudes par rapport à la position du corps enseignant dans les EPM, il occupe, toutefois, une place nettement moins stabilisée que dans les EPM[55].

Des obstacles administratifs

L'introduction d'un corps enseignant au Verger, administrativement autonome du Ministère de la justice et rattaché à celui de l'Éducation, est très récente. Elle date de la rentrée scolaire 2010, suite à une décision politique. La gestion et l'organisation de la classe sont dès lors sous l'autorité de l'enseignement spécialisé, rattaché au Ministère de l'éducation. Toutefois, avant ce changement politique, une classe était déjà aménagée au Verger, mais les personnes qui y dispensaient des cours ne possédaient pas spécifiquement de formation pour enseigner :

> Il y avait un monsieur qui était dit enseignant, mais qui n'avait pas une formation d'enseignant. À ma connaissance, il était architecte au

55 Cette entrée comparative nous permet à la fois de voir les différences et les similitudes pour construire notre analyse, mais aussi de replacer l'arrivée du corps enseignant au Verger dans le projet pluridisciplinaire que l'on retrouve dans l'ensemble des prisons pour mineurs en Europe. De plus, la littérature sur l'enseignement en prison est relativement bien développée dans le contexte français pour des raisons historiques. Elle a donc nourri notre réflexion, d'où le choix également de prendre comme point de comparaison la situation française.

> départ et s'est retrouvé ici, on ne sait pas par quel hasard. (Christiane, enseignante)

La décision politique d'aménager une classe dépendante du Ministère de l'instruction publique s'inscrit pleinement dans le souci d'humanisation de la prison et de la recherche d'un équilibre entre une prise en charge individuelle fondée sur le repérage dit pluridisciplinaire des besoins des mineurs et la prise en charge collective (Chantraine, 2011).

Christiane vient d'intégrer le Verger et est la première enseignante habilitée par le Ministère de l'instruction publique, c'est-à-dire administrativement autonome des autorités pénitentiaires et dont la formation est homologuée. Elle possède une formation d'enseignante titulaire généraliste, a enseigné dans les degrés primaires pendant 25 ans et a choisi de venir travailler au Verger après être tombée sur l'offre d'emploi :

> Il se trouve que pour des raisons personnelles, familiales, je savais ce qu'était le Verger. Je connaissais l'endroit, je connaissais la population. Et après 25 ans dans une même école dans laquelle j'ai fait ma place, j'ai beaucoup travaillé, j'ai eu des enfants, j'ai eu trois enfants, donc ils sont venus à l'école avec moi. Donc après toutes ces années, les enfants ont grandi, et puis je me suis dit : « mais pourquoi pas changer et faire autre chose, donner un nouveau sens au métier, relever quand même un défi. » (Christiane, enseignante)

Tout comme dans les EPM, les enseignants ont choisi de venir travailler dans un CEF, mais gardent une autonomie administrative vis-à-vis du Ministère de la justice (Chantraine, 2011).

Au Verger, la classe est principalement réservée aux jeunes détenus encore soumis à l'obligation de scolarisation, elle n'est donc pas ouverte à tous. Dans ce sens, le temps scolaire organise uniquement l'emploi du temps de ceux qui ont moins de 16 ans et se distingue alors du projet des EPM, qui fait de l'école son pivot et un enjeu central du projet de réinsertion des jeunes détenus (Chantraine, 2011). La position du corps enseignant au Verger est nettement plus ambivalente. Il est à la fois considéré comment un *outsider* par le Ministère de l'éducation qui ignore et ne visibilise pas, par exemple sur le site internet du Ministère ou sur son organigramme, la présence d'un de ses membres au sein du CEF, comme en témoigne le déroulement de l'arrivée de l'enseignante au Verger.

À cet égard, les tensions traversant les différents services administratifs en charge de s'occuper de la mutation de l'enseignante de l'enseignement primaire vers l'enseignement spécialisé ont eu pour conséquence de retarder son entrée de fonction. Normalement prévue pour la rentrée scolaire, elle intègrera la classe du Verger seulement en cours d'année. Seule représentante

de l'enseignement généraliste, elle est ignorée de sa hiérarchie, qui n'est pas venue lui rendre visite ou s'assurer qu'elle disposait du matériel pour pouvoir « faire classe ». Il n'existe par ailleurs aucune information officielle sur cette classe spécialisée au Verger et rattachée au Ministère de l'instruction publique.

Les difficultés pour se faire reconnaître en dehors des murs par son administration de rattachement mettent en évidence d'autres formes de controverses relevant du projet pluridisciplinaire. Les rapports de force entre différentes administrations débouchent en effet sur une absence de reconnaissance de l'existence même d'un corps enseignant.

Les modalités par lesquelles l'enseignante va chercher à construire la légitimité de son intervention et de la faire reconnaître par les autres corps professionnels sans la subordonner aux contraintes du cadre carcéral mettent en évidence les conditions particulières de mise en œuvre du projet pluridisciplinaire. S'il paraît séduisant sur le papier et dans les discours politiques, sur le terrain, le corps enseignant se trouve largement isolé et marginalisé.

Donner l'impression d'être dans une classe

Les premiers enjeux auquels doit faire face l'enseignante sont de se faire connaître, c'est-à-dire signifier l'arrivée d'une représentante de l'enseignement à l'intérieur du Verger. Elle doit en effet faire reconnaître sa légitimité et sa place dans la prise en charge du jeune, tout en défendant son autonomie et son extériorité par rapport aux contraintes du cadre carcéral.

L'autonomie et l'indépendance se construisent d'abord par le fait de disposer d'un lieu propre. Tout comme les maîtres socioprofessionnels et le corps médical, le corps enseignant dispose de son propre espace. Peu spacieux, mais relativement isolé, il se trouve au sous-sol du bâtiment du secteur de la préventive, dans la continuité des ateliers. La classe se situe à l'une des extrémités de l'étage nord-ouest, et bénéficie de grandes fenêtres qui donnent sur le terrain de foot. Elle est « pour beaucoup le plus bel espace du Verger parce que les gens lorsqu'ils arrivent d'autres endroits disent : ‹ Ah que c'est beau, ce que c'est beau › » (Christiane, enseignante). Cette position relativement à l'écart du reste de l'espace carcéral, accentuée par la représentation de la salle de classe comme « étant le plus bel endroit du Verger » participe à signifier à l'enseignante son extériorité, mais peut également permettre au corps enseignant de penser son intervention dans une relative indépendance vis-à-vis du cadre de détention (Chantraine, 2011). Ainsi, le regard que porte l'enseignante sur son lieu de travail, en porte-à-faux vis-à-vis de celui des autres personnes, souligne son positionnement extérieur à l'espace carcéral. Elle jauge son nouvel univers par rapport à celui de l'école qui lui est familier, et

vis-à-vis duquel elle ne peut que constater les « manques », mais aussi auquel elle veut faire correspondre la classe du Verger :

> C'est pas un lieu de travail qui est vraiment adéquat, je veux dire il n'y a pas d'armoires, il n'y a pas de bibliothèque, toute ces caisses – là c'est moi qui les ai amenées, c'est personnel. Il n'y avait rien quand je suis arrivée, et puis cette armoire pleine de cheni. Il n'y a pas de place pour mettre un panneau d'affichage, je veux dire avec des dessins ou quoi que ce soit. Je trouve que même s'il n'y a pas autant de jeunes que ça. Il y a beau avoir cinq ordinateurs, ce que je trouve excessif, mais voilà. On n'est pas toute la journée sur des ordinateurs, bien au contraire, donc ça pour moi c'est un problème. (Christiane, enseignante)

D'une part, elle manque d'espace pour entreposer son matériel scolaire d'autre part, le matériel mis à disposition ne lui permet pas d'exercer correctement sa mission d'instruction. Elle souligne également les conditions de travail pour les jeunes, qui ne favorisent en aucun cas leur apprentissage ni ne leur donnent *a minima* l'impression d'être dans une classe :

> Faire une classe pour la classe du Verger avec des normes classe. C'est-à-dire pas une espèce de truc, là on est à la lueur du néon toute la journée, donc même pour les jeunes, ce n'est pas forcément bon, donc ça c'est prouvé, il y a des études qui ont été faites pour ça. Mais bon bref, ce sont des jeunes en prison peut-être que l'on s'en fiche. Il faudrait que ce soit le [Département d'aménagement] qui refasse un local de classe équipé comme une salle de cycle, je dirais que ça devrait être équipé comme une salle du cycle d'orientation. On ne parle pas de pupitres d'école primaire, bien que les jeunes laissent leurs classeurs, mais il faudrait les pupitres et où ils laissent leurs affaires dessous, ce serait parfait. (Christiane, enseignante)

La revendication d'un lieu qui ressemble à une classe participe au processus de construction de son autonomie et à signifier son extériorité au monde carcéral. Elle permet à l'enseignante de tracer des frontières par rapport aux autres espaces du Verger, lui permettant ainsi de penser son intervention dans une relative indépendance face aux contraintes carcérales (Chantraine, 2011 ; Bailleau *et al.*, 2012a). Dans ce même mouvement, elle cherche à construire une représentation des jeunes détenus plus en accord avec celui du champ de l'enseignement, soit à les définir comme des « élèves ». Par ce processus, elle cherche également à se faire connaître et reconnaître en revendiquant une place spécifique :

> Par rapport à la mission d'enseignement, le Verger ça va être un lieu où je vais vraiment devoir me positionner, où je me positionne pour me dire : « Mais comment faire pour essayer de redonner un petit peu

de sens à ce que font ces jeunes? » Et une autre chose par rapport au Verger, qui est très nouveau aussi, c'est qu'un des objectifs de cette classe c'est de les réintégrer, parce qu'on a une majorité de jeunes qui viennent du secteur de l'observation. Donc j'ai dit à mon collègue qu'on allait faire des tables séparées, car ce que j'aimerais, ce sont des pupitres d'école, je veux dire des vraies tables d'école, pas trop grandes, qu'il y ait juste deux places et qu'on garde les grandes tables pour mettre des ordinateurs, si ça nous arrange. Mais on pourrait mettre beaucoup plus de petites tables ici, en mettant nos jeunes, car ce que je voudrais, c'est un local classe qui soit digne de ce nom, car ici c'est une salle de conférence. Mais ça, ça viendra, je veux dire, ça fait partie des choses que j'aimerais, en tout cas que la Direction de l'enseignement me soutienne et qu'on puisse obtenir un local classe digne de ce nom pour cette classe du Verger, et puis, séparer les tables, mettre les jeunes de manière seule et individualisée. On a réussi à mettre les ordinateurs par terre ces derniers temps, on avait rajouté une table pour avoir vraiment chacun leur place. Et ça fonctionne déjà mieux. Ensuite, quand même avoir un cadre assez strict, je ne suis quand même pas pour les laisser faire ce qu'ils ont envie, à tort et à travers, etc. Leur donner des activités qui les cadrent, de nouveau ce mot, mais qui les mettent dans le travail plus ou moins intellectuel en leur apportant l'aide dont ils ont besoin, leur demander d'être patients parfois, car on ne peut pas être partout à la fois, ça c'est un truc assez difficile, donc dans ces cas-là, qu'ils aient un dessin à côté, un mandala, un truc à colorier, ça, ça les calme assez vite ; certains, pas tous, d'autres ça ne les calme pas du tout, et puis d'autres enquiquinent, certains c'est difficile à gérer, vraiment ! Mais la plupart, s'ils ont un mandala, une bande dessinée, ils savent rester à côté en attendant qu'on vienne s'occuper d'eux, d'autres pouvaient être toute la journée sur leur bande dessinée, mais c'est gérable comme ça, c'est comme ça que j'ai géré. (Christiane, enseignante)

Elle cherche par ce processus d'autonomisation à également faire connaître et reconnaître à ses collègues et aux autres corps professionnels du Verger la nouvelle dimension que prend la classe et la distinguer de ce qu'elle était. Face à son collègue qui n'est pas enseignant de formation, elle cherche à négocier et imposer le contenu des cours et les modes d'enseignement :

> Dans la relation avec mon collègue, il y a des choses où j'ai peut-être bien de l'expérience professionnelle qu'il n'a pas pour essayer de voir quelque chose à long terme sous forme d'un programme, même si ça n'en est pas vraiment un, mais en calquant sur quelques jeunes. Alors je dois des fois dire : « Alors tu vois déjà maintenant (il s'occupait surtout des maths cette année) tu pourrais imaginer lui dire que tu fais ça et puis progressivement… » C'était des choses qu'il avait du mal à

> faire, il avait tendance à prendre comme ça, des activités ponctuelles et moi, il me semblait que le lien était quelque chose d'assez important ; ces jeunes ont tendance à beaucoup zapper. (Christiane, enseignante)

L'extériorité de l'univers carcéral se construit donc au sein de la classe qui se trouve dans les murs du Verger. Elle cherche alors à instaurer un cadre scolaire par la disposition spatiale des jeunes élèves-détenus, le type d'activités proposées et la gestion des temps scolaires et carcéraux. Mais cette ambivalence visant à construire l'extérieur à l'intérieur des murs réapparait dans la gestion quotidienne de la classe et ne peut être totalement évacuée :

> On fait connaissance, et puis bon, on pose aussi les cadres, les limites, parce qu'ils ont besoin de les retrouver, de les reconnaître, on apprend le règlement de la classe, je veux dire, il y a des règles qu'il faut respecter. Et puis c'est sûr que s'il y a des choses qui vont pas, on les remonte en cellule. Je veux dire, on est aussi là-dedans, et puis c'est aussi on se met en coordination très importante avec les éducateurs, ils n'arrêtent pas de nous interpeller aussi pour nous demander ceci, pour nous demander cela, la permission sur le truc, le machin. Souvent, on les renvoie à leurs éducateurs référents. Moi qui apprends beaucoup aussi maintenant, entre autres avec les chefs de secteur, il y a des fois où on a besoin de conseils, et d'où l'importance très forte des séances qu'on fait chaque jour avec les éducateurs, de coordination, on participe aussi aux colloques, et de dire : « Comment faudrait-il fonctionner ? » On ne me donne pas des pistes pédagogiques, ni des pistes de didactiques, de comment il faut enseigner tel truc, etc. Par contre, sur le plan du comportement, sur le plan des attitudes, sur le plan des limites à mettre, etc. Selon le jeune, là le Verger a un rôle très important sur le « comment fonctionner », on est plus du tout dans l'enseignement, la pédagogie, mais dans le relationnel. Selon où en est l'équipe par rapport à tel ou tel jeune, on va me dire : « Non, non, là il n'y a plus à faire, dès qu'il en fait une, tu le remontes et puis c'est clair ! » et puis « Ah laissons passer encore une ou deux fois, etc. » Et nous, on se calque un peu sur eux parce que c'est aussi important qu'il y ait une cohérence. Par contre, si nous on décide de remonter un jeune, on fait une note, comme tous les autres, et on n'a pas non plus trop de comptes à rendre. Donc c'est vrai que c'est un peu particulier en fait, parce qu'on est, à part sur le plan institutionnel, mais on est complètement dedans sur le plan des relations avec les autres membres de l'institution et par rapport aux jeunes, c'est un lien très fort. (Christiane, enseignante)

Alors si elle cherche à minimiser les contraintes carcérales et à stabiliser son extériorité dans les rapports avec les autres corps professionnels, elle ne peut pas totalement (se) mettre à l'écart de la singularité l'espace carcéral et de la

spécificité de la population qui y est encadrée, quand il s'agit de sanctions ou de prises en charge particulières. Toutefois, elle réinscrit les spécificités de la situation des jeunes détenus et de leur prise en charge dans des référentiels pédagogiques en défendant la particularité de sa mission par rapport au corps éducatif.

Un rôle d'enseignant souvent méconnu par les groupes installés

Sous sa nouvelle forme, la classe n'a pas encore beaucoup de visibilité au sein du Verger. Certains éducateurs et éducatrices semblent à peine savoir qu'une classe dépendante du Département de l'enseignement y existe :

> Il y a des éducateurs qui ne savent pas du tout ce qu'on fait en classe. Ils croient encore qu'on est un atelier, à occuper les jeunes. J'ai un éducateur qui est venu ce matin présenter la classe à un stagiaire et qui a dit : « Alors voilà, ça c'est un atelier où on fait la classe… » – « Donc non, ce n'est pas un atelier, c'est une classe ! » – « Enfin ouais, c'est un lieu où vous occupez les jeunes » – « Non, on n'occupe pas les jeunes. » Ce qu'on essaie de faire, peut-être ça les occupe, ce qu'on essaie de faire, et parfois ça leur casse les pieds, on essaie de leur enseigner quelque chose et puis de parler d'école, enfin. Donc ça c'est un petit peu différent des ateliers ! (Christiane, enseignante)

Le corps éducatif ne reconnaît pas la classe dans sa nouvelle dimension, malgré les efforts de l'enseignante et ses démonstrations de bonne volonté.

Quant aux maîtres socioprofessionnels, ils lui font parfois des plaisanteries autour de son statut d'enseignante :

> Moi je les connais bien, ça me permet de pouvoir leur parler et voilà on échange un peu, mais pas trop sur les pratiques. Mais ici au Verger ils sont beaucoup à se moquer de nous, à rire : « Ah les enseignants, les vacances », ça c'est le discours que j'ai entendu. Moi je n'ose plus rien dire, je rase les murs ! Je leur ramène des petits chocolats pour me faire pardonner et leur souhaiter un bon été, pas de bonnes vacances, parce qu'ils n'en ont pas. Bon ils en ont à d'autres moments, je veux dire, mon collègue qui est parti en Thaïlande trois semaines pendant que je travaillais au mois de mars, je veux dire, voilà quoi, mais c'est clair il a moins de vacances que moi sur le final. Moi je leur ai toujours dit qu'il fallait faire ce métier. Tant pis… Enfin bref ça c'est pour rire, mais c'est vrai qu'on est un petit peu perçus comme ça nous les enseignants. (Christiane, enseignante)

Elle se trouve à la fois spatialement proche des maîtres socioprofessionnels, ce qui amène certains membres du corps éducatif à identifier la classe à un atelier, mais socialement éloignée par son statut d'enseignante, ce que les

maîtres socioprofessionnels lui font remarquer en jouant du « stigmate du fonctionnaire » (Lechien, 2001).

Ces controverses illustrent l'ambivalence du positionnement de l'enseignante qui cherche à la fois à signifier son extériorité vis-à-vis du cadre carcéral et à faire reconnaître sa légitimité et son autorité à l'intérieur de celui-ci. D'un côté, elle est prête à jouer le jeu du Verger, c'est-à-dire à répondre aux demandes du corps éducatif en établissant un bilan pédagogique pour les jeunes qui sont venus en classe, celui-ci faisant largement écho aux référentiels pédagogiques. De l'autre, elle réforme l'organisation de la classe et sa disposition pour la faire correspondre à une « vraie » classe d'école. Elle souhaite en effet se construire un territoire professionnel propre, à la fois comme espace physique et comme espace d'intervention autonome. En retour, elle pense pouvoir bénéficier d'une forme de reconnaissance et de légitimité. Toutefois, celle-ci ne semble pas acquise, si l'on pense au stigmate du fonctionnaire ou alors à l'absence de connaissance et de reconnaissance de la classe par certains membres du corps éducatif[56]. Elle est alors toute relative et reste encore à négocier (Chantraine, 2011 ; Bailleau *et al.*, 2012a).

Au sein du Verger, la position du corps enseignant n'est pas, contrairement au cas français des EPM, encore stabilisée. Pour la majorité, le corps enseignant tel qu'il est en train de se reconstituer ne semble pas encore exister totalement[57]. L'enseignante lutte pour se faire connaître et faire reconnaître sa fonction d'enseignante habilitée par une formation et le Ministère de l'éducation. Cette recherche de reconnaissance participe, au contraire, à l'invisibiliser et à la maintenir dans un statut d'*outsider*. De plus, au moment

56 Sans doute lié au fait que cette présence est récente, il est possible que cette mise « entre parenthèses » de la fonction de l'enseignant dans le discours des professionnels (et notamment dans celui du corps éducatif) soit marquée par un certain héritage historique associé à la construction même du métier d'éducateur et éducatrice. L'histoire de l'éducation spécialisée montre en effet que celle-ci s'est construite, dès la seconde moitié du XX^{e} siècle, à travers une double opposition : au bénévolat d'une part et ceci afin d'accéder à une identité de professionnel et de technicien de la relation socioéducative (d'où peut-être la réticence exprimée par certains membres du corps éducatif interviewés vis-à-vis du langage de la « vocation ») et, d'autre part, à l'éducation nationale vu que l'éducation spécialisée se présente dans l'idéologie professionnelle engagée dès le départ comme capable de faire ce dont l'école semble incapable (Muel-Dreyfus, 1983 ; Voélin *et al.*, 1987 ; Bodin, 2009).

57 Par exemple, dans l'ensemble des entretiens que nous avons menés, lorsque les personnes interviewées décrivent les personnels travaillant dans l'institution, il n'est qu'épisodiquement fait mention de l'enseignante et de la classe, comme si la présence même de ce type d'acteur professionnel ne faisait pas (encore) partie des évidences spontanément partagées.

de l'enquête, elle est l'unique représentante de l'enseignement public et est de sexe féminin, ce qui participe à l'isoler. Elle ne peut en effet compter sur le soutien de collègues ou d'une corporation professionnelle, contrairement aux autres corps professionnels[58]. L'arrivée récente du corps enseignant au moment de notre enquête révèle la position externe qu'occupent les nouveaux entrants, ainsi que les stratégies mises en œuvre pour signifier leur particularité et légitimer leur présence. *Outsider* à l'intérieur, ils se positionnent plutôt au haut de la hiérarchie sociale à l'extérieur. Ainsi, la pluridisciplinarité en train de se faire n'est pas dénuée d'ambivalences pour les nouveaux entrants, qui sont tiraillés entre le souhait de se faire une place à l'intérieur des murs, de défendre les spécificités de leur mission professionnelle, et de ne pas se laisser envahir par les contraintes liées au cadre carcéral.

Éduquer versus « apprendre à travailler »

« Les éducateurs et les maîtres socioprofessionnels sont toujours, ou presque, en conflit ! C'est impressionnant ça, depuis que je suis là » (Philippe, personnel médical). Caractérisées par ce professionnel comme incessantes, les controverses entre maîtres socioprofessionnels et corps éducatif sont, toutefois, relativement nouvelles. En effet, les relations entre le corps éducatif et les maîtres socioprofessionnels traversent l'histoire du travail social et du « traitement institutionnel de l'enfance à problème » (Muel-Dreyfus, 1983). Tant le corps éducatif que les maîtres socioprofessionnels ont historiquement incarné la prise en charge des jeunes détenus. Le métier de maître socioprofessionnel est l'un des plus anciens du secteur social. Dès le milieu du XIX^e^ siècle, ils encadraient déjà les jeunes placés dans des colonies agricoles et professionnelles ou les prisons pour enfants. Leur mission est alors d'offrir une activité adaptée, pour trouver « un rôle social valorisé de travailleur » (Jecker-Parvex *et al.*, 2002 ; Heller, 2012).

De plus, les maîtres socioprofessionnels, les éducateurs et éducatrices se retrouvent également sous le générique de « travail social » au sens large (Jecker-Parvex *et al.*, 2002). Plus précisément, le terme de travail social englobe cinq types de professions apparues entre la fin du XIX^e^ siècle et le milieu du XX^e^ siècle : assistants sociaux et assistantes sociales, éducateurs et

58 Deux ans après la fin de notre terrain, lorsque nous sommes allés présenter les résultats de la recherche au Verger, il semblerait que l'enseignante entretienne une certaine proximité avec les maîtres socioprofessionnels. Au terme de notre présentation, elle est venue nous parler, accompagnée de ces derniers, en mettant en cause la réaction du corps éducatif : ils étaient assis les uns à côté des autres et sont sortis ensemble fumer une cigarette au terme de la réunion.

éducatrices spécialisées et de la petite enfance, maîtres socioprofessionnels, animateurs et animatrices socioculturelles. Cependant, si leurs fonctions sont théoriquement différenciées, sur le terrain, elles peuvent souvent se recouper (Jecker-Parvex *et al.*, 2002). Ainsi au Verger, les maîtres socioprofessionnels et le corps éducatif ont longtemps partagé l'espace carcéral dans une forme d'indistinction de leurs rôles :

> J'étais éducateur, j'étais aussi maître d'atelier, c'était comme je vous le dis, et puis il fallait s'occuper de la cuisine, il fallait aller faire les courses. (Laurent, éducateur)

Partageant le même cadre de professionnalité du travail social, les transformations organisationnelles du Verger et la multiplication des profils professionnels les mettent d'autant plus en concurrence que ces deux professions partagent un passé commun. Pour saisir les controverses qui traversent les relations entre les maîtres socioprofessionnels et les membres du corps éducatif, celles-ci doivent se réinscrire dans leur histoire commune, dans les réformes du système pénitentiaire, mais aussi dans les transformations du métier du travail social.

« À l'époque, tout le monde pouvait tout faire »

Jusqu'à la fin des années 1990, le corps éducatif et les maîtres socioprofessionnels partageaient de manière relativement indistincte le travail de gestion de la population des jeunes détenus :

> Et puis l'idée de l'époque c'était que tout le monde devait pouvoir faire tout, donc nous étions polyvalents, même si on n'avait jamais planté ou posé une vitre, donc les jeunes voyaient aussi qu'on était loin d'être parfaits ! Moi le premier atelier que j'ai tenu, je devais poser du marbre, on a bien rigolé ! (Anne-Françoise, membre de la direction)

Cette faible division des tâches se justifiait en partie par le manque de personnel et la nécessité pour le corps éducatif de pouvoir compter sur les maîtres socioprofessionnels pour pouvoir les remplacer et les soutenir :

> Il manquait de gens, au niveau des éducateurs. On a commencé à faire des remplacements, parce qu'on avait un horaire d'atelier, on arrivait à 7 h 30 ou 8 h, je ne sais plus. À midi on finissait et on allait manger à l'extérieur. Alors on a commencé à nous demander si on ne pouvait pas… Comme on était avec les jeunes le matin, si on ne pouvait pas manger avec eux le midi. Alors ça a commencé comme ça. Manger avec les jeunes le midi, puis gentiment après, on a fait des soirées et puis avec le temps, on a pris une part chez les éducateurs, en conservant toujours les ateliers. (Laurent, éducateur)

Pourtant, la dévalorisation du travail des maîtres socioprofessionnels s'exprime déjà bien avant l'arrivée des agents de détention ou du corps médical, par le manque de personnel, mais aussi par les changements dans l'aménagement et l'agencement de l'espace carcéral :

> Déjà quand on a déménagé et qu'on est venus ici, où il y a le réfectoire en bas, on avait aménagé ça à côté parce que tout ce qui était grosse machine, parce qu'on avait une fraiseuse, on faisait pas mal de travaux quand même ! Il fallait se rendre compte quand même qu'il fallait que je fasse des soumissions, y avait des travaux qui étaient acceptés, d'autres non, mais quand ils étaient acceptés fallait les réaliser ! Donc ça nécessitait quand même pas mal de travail ! Déjà en dehors des ateliers parce qu'il fallait faire ces soumissions et les envoyer ! Et puis quand on est revenu là, on avait déjà diminué parce que, comme je vous dis, il n'y avait plus de maîtres d'atelier pour ainsi dire, on était plus que deux ou trois qui étaient restés, donc on ne pouvait pas tout faire ! Et quand on est venus là, de toute façon, tout ce qui était grosses machines, c'était plus aux normes fédérales, donc elles ne sont jamais venues de ce côté. Et de toute façon, il n'y avait plus la place ! La place, ça s'était rétréci ! Alors il y a beaucoup de machines, on avait plus que des établis avec quelques petits trucs, et puis là on faisait plutôt de l'occupation, on faisait plus de travaux importants. (Laurent, éducateur)

Reliée à son occupation spatiale, l'organisation du travail dans l'atelier a changé, de même que la reconnaissance sociale qui lui est conférée. Le travail en atelier représentait la seule activité possible au Verger, elle occupait une place centrale dans l'organisation du temps de détention et du « sens » de la peine[59] à purger :

> Alors on avait des ateliers qui fonctionnaient bien et en plus, à l'époque on leur donnait un pécule ! Et tous les jours ils avaient, de 11 h 30 à autour de midi, on prenait les jeunes, chacun leur tour et y avait, on leur donnait une estimation du travail de la matinée qui correspondait à des points et ces points correspondaient à un pécule. Alors ça pouvait être 50 ct., 1 fr., 1 fr. 50, à l'époque ! Alors comme il y avait aussi cette notion de pécule, c'est vrai que dans l'ensemble on va dire, à 80 %, les jeunes étaient motivés. (Laurent, éducateur)

59 Une analyse statistique du type de régime d'enfermement en vigueur permettrait sans doute de montrer que l'enfermement pour peine (privative de liberté) est allé en diminuant depuis ces deux dernières décennies et demeure aujourd'hui exceptionnel. Ceci implique dès lors que la très grande majorité des jeunes sont détenus (en préventive ou en observation) sur décision du juge des mineurs, et ceci « avant jugement ».

Le travail en atelier était la seule activité proposée aux jeunes détenus. Il fait partie des objectifs et missions attibués à la prison pour mineurs (Heller, 2012). D'ailleurs, l'un des éducateurs qui occupaient la fonction de maître socioprofessionnel relève que parfois, il était possible de placer un jeune dans une entreprise grâce aux liens qu'ils entretenaient avec celle-ci. Si les prémisses de la dévalorisation du travail des maîtres socioprofessionnels s'observent déjà avant les transformations induites par la pluridisciplinarité, les controverses entre le corps éducatif et les maîtres socioprofessionnels sont toutefois relativement nouvelles. Elles se cristallisent autour des réformes engagées par le Verger et éclairent certains enjeux de division du travail, tels qu'ils se jouent dans un contexte carcéral devenu pluridisciplinaire. Le processus de différenciation entre les maîtres socioprofessionnels et le corps éducatif relève également d'une reconfiguration des frontières des métiers du travail social, dans un contexte de formation caractérisé par une reconnaissance académique différentielle. Certains métiers sont tributaires d'une formation tertiaire supérieure, alors que d'autres non[60].

Ateliers et activités : controverses autour de l'utilité sociale

Une première controverse entre corps éducatif et maîtres socioprofessionnels se noue autour de la défense de leurs périmètres d'intervention respectifs et sur la définition de leurs rôles. Du côté des maîtres socioprofessionnels, elle s'illustre particulièrement autour de l'opposition qu'ils établissent entre « ateliers » et « activités ». Les ateliers étant la prérogative des maîtres socioprofessionnels, tandis que les membres du corps éducatif s'occupent plutôt des activités. Si ces tâches sont porteuses chacune à leur manière des rôles éducatifs, elles n'ont pas, selon les professionnels, la même valeur éducative et doivent être distinguées.

Les maîtres socioprofessionnels établissent une distinction entre les quatre ateliers proposés au Verger : cuisine, ménage, menuiserie, jardin. Il y a d'un côté les ateliers qui exigent une certaine productivité – la cuisine et le ménage – de l'autre, des ateliers qui assurent par exemple le maintien du bâtiment ou du jardin, mais dont l'exigence productive est moindre :

> La cuisine, où ils sont obligés de faire à manger, parce que les gens veulent manger à midi, les jeunes veulent manger le soir, et par exemple l'atelier ménage, au niveau en tous cas de la buanderie où le linge doit

60 La Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO) du domaine du travail social n'intègre guère l'orientation de maître-socioprofessionnel dans leur formation de niveau bachelor. En revanche, ceci est chose acquise pour les orientations suivantes : éducation sociale, service social ou animation socioculturelle, qui sont rattachées au travail social.

> être propre pour être remis en cellule pour que le jeune ait du linge propre le lendemain et le surlendemain et ainsi de suite. (Céline, maîtresse socioprofessionnelle)

> Voilà. Quand on a construit le dojo [salle de pratique d'art martial], c'est des boulots sympas parce qu'on fait quelque chose pour l'établissement, mais c'est une action, après ça s'arrête là. (Pierre, maître socioprofessionnel)

Toutefois, tous les maîtres socioprofessionnels se retrouvent sur le sens éducatif que revêtent les ateliers indépendamment de leur plus ou moins grande exigence productive. Ils défendent le rôle éducatif de l'atelier de socialisation comportementale, qui ne se restreint pas à l'apprentissage de tâches comme le suggère Pierre :

> En tant que professionnel, moi je serais assez dans des idées très carrées. C'est-à-dire, y a un réveil qui se fait à telle heure pour tout le monde, y a un déjeuner à telle heure qui se fait pour tout le monde, après y a une répartition ateliers, classe ou je ne sais quoi, les douches, les BD, pis après on vaque à des occupations. Mais on les a un peu tous perturbés. Ça veut dire qu'on leur a redonné une règle […]. Alors effectivement, le but c'est quand même de lui montrer des réalités, ce que je trouve qui manque ici. La réalité ça veut dire, d'être mis à un horaire, d'être mis à quelque chose de construit, à 7 h j'ai déjeuné, à 7 h 30 je fais ma toilette, à 8 h je vais travailler. Ce qu'on fait tous dans une logique professionnelle ! Mais ici on ne le fait pas. (Pierre, maître socioprofessionnel)

L'opposition entre « atelier » et « activité » reflète une forme de disqualification de l'activité, qui ne serait pas sérieuse ni éducative et renvoie aux nouvelles manières d'exercer le métier d'éducateur et d'éducatrice. L'atelier ne peut alors être confondu avec les activités dont se chargent les membres du corps éducatif avec les jeunes, comme le laissent entendre bon nombre de MSP interrogés :

> L'activité, pour moi c'est le jeu. L'activité moi je vois plus le côté loisir ! Ces activités en dehors des ateliers ce ne sont pas des activités, c'est de la récréation. (Focus group MSP)

> Dans le sens que c'est vrai qu'il est très difficile de prendre en charge des jeunes sur la journée si on a pas un support, mais un support qui tient la route ! Parce que jouer au Uno pendant 8 heures… l'équivalant à jouer au ping-pong pendant 8 heures ! Ce n'est juste pas pensable ! Et puis sauter d'un jeu à l'autre, c'est long ! Tandis qu'avec un support travail, quel qu'il soit ! Que ce soit le jardin, la cuisine ou bien l'atelier bois comme ici, il y a une démarche, y a quelque chose, y a un résultat. La difficulté, c'est de trouver des idées et de les adapter aux jeunes.

> Parce qu'après ils ont leur capacité limitée à chacun. (Pierre, maître socioprofessionnel)

De leur côté, les membres du corps éducatif cherchent à établir une frontière entre eux et les maîtres socioprofessionnels en insistant sur leurs différences et la prérogative éducative dont ils se sentent investis. Ils se considèrent comme les plus légitimes pour construire un projet éducatif pour et avec les jeunes détenus, mais ils regrettent que les maîtres socioprofessionnels ne jouent pas le jeu, ne fassent pas confiance à leur expertise, voire même péjorent leur travail et les relations avec certains jeunes. Mais il n'est pas toujours facile de transmettre son projet éducatif et de le défendre auprès des maîtres socioprofessionnels. Ils doivent parfois argumenter :

> Ce qui nous appartient a priori, c'est de proposer des prises en charge, c'est notre rôle. L'équipe éducative. Après effectivement à nous seuls ça ne sert pas à grand-chose et qu'on a des maîtres socioprofessionnels, des maîtres socioprofessionnels qui sont d'accord de jouer le jeu… ce qui est parfois compliqué… Après le maître socioprofessionnel, dans sa prise en charge, dans la cuisine forcément il a, un côté… didactique et euh, et pédagogique je dirais. Il y a quand même assez régulièrement des conflits… Voilà, un jeune qui n'a pas envie de travailler et qui met les pieds devant, un jeune qui est un peu insolent, un jeune qui refuse de faire certaines tâches. Donc voilà… Ça c'est toujours assez compliqué, c'est assez mal vécu par les maîtres socioprofessionnels, qui la plupart du temps ont l'impression que c'est une chance qu'on leur permette de travailler dans les ateliers, ils ont quand même cette vision-là. Du coup ça donne la représentation, elle doit être quand même assez différente quand même. Les maîtres socioprofessionnels, on a toujours de la peine… je trouve qu'il faut pas mal travailler pour qu'on se rejoigne. Donc du coup voilà, ce genre de revirement qui permet au jeune de revenir en cuisine alors que ça s'est mal passé, voilà, ça c'est du travail éducatif. Travail de régulation, régulation c'est peut-être le mot juste. Ça, c'est l'équipe éducative qui le fait, ouais. (Focus group secteur observation)

Selon les maîtres socioprofessionnels, l'aspect « productif » des ateliers donne un sens à une activité donnée. Du côté du corps éducatif, l'atelier est plutôt perçu comme une illusion et mettrait en évidence le décalage des maîtres socioprofessionnels par rapport aux réalités et aux possibilités des jeunes détenus. Les éducateurs et éducatrices passerait alors plus de temps à faire de la régulation entre le jeune et le maître socioprofessionnel, ce dernier exigeant des choses qui ne sont pas réalistes pour les jeunes détenus ou ne correspondent pas à l'idée dont se fait le corps éducatif du projet éducatif. La licence même (Hughes, 1994) des maîtres socioprofessionnels d'exercer

un travail éducatif semble remise en cause par le corps éducatif. Elle se manifeste dans la définition des tâches qui leur reviennent, c'est-à-dire celles par défaut, dont personne d'autre ne veut : prendre en charge les jeunes pendant la journée, les « occuper » ou gérer les effets de l'enfermement.

Lorsque les maîtres socioprofessionnels empiètent sur le territoire du corps éducatif en s'appropriant certains outils de ce dernier, par exemple l'écriture d'observations sur les jeunes détenus, ils sont souvent disqualifiés :

> Donc je viens sur place, faire un rapport, donner un retour sur le jeune que j'ai depuis une semaine. Voilà, je dis ce que j'observe, je dis ce que j'ai vu. Et des éclats de rire partent. Il y a même quelqu'un qui a dit, à un moment donné : « Mais, est-ce qu'on parle du même ? » Moi, ça m'a mis super mal à l'aise. Vous êtes nouveau, vous parlez des choses que vous avez vues et tout, il y a des gens qui rigolent, une fois, deux fois, trois fois, et ça, j'ai vécu plusieurs fois. Et un jour Pierre m'a dit… Dans la conversation, je m'étais ouvert à lui : « Voilà ce que j'ai vu, voilà ce que je leur ai dit… » Et « Je comprends qu'ils réagissent comme ça, parce que tu fais leur boulot. » – « Ah bon, si c'est vrai, c'est bête ! J'espère qu'il n'y a pas de patente réservée ici, ce serait quand même ballot ! » (rire) Parce que ça voudrait dire quoi, tout d'un coup, un mineur qui s'ouvre à un adulte, si celui-ci ne peut pas lui répondre selon ce qu'il sait de la vie parce que non, je sors du cadre de la mission… C'est le moment, s'il en parle c'est qu'il est prêt à recevoir une réponse, alors je ne dis pas que la réponse, elle est la réponse absolue à faire, mais c'est ma réponse, c'est la mienne, je la fais avec toute mon honnêteté, mon intégrité. Voilà. Chacun a une vision de son rôle, c'est des trucs, j'ai de la peine de toute façon. (Paolo, maître socioprofessionnel)

L'enjeu relève ici d'une lutte pour délimiter les frontières du territoire d'action du corps éducatif, renvoyant le travail des maîtres socioprofessionnels à une forme d'occupation des jeunes nécessaire au maintien de l'ordre interne. Ainsi, leur fonction serait de soulager les jeunes détenus des contraintes de l'enfermement en les occupant à une activité pendant la journée :

> Ce que ma direction m'a dit, ils m'ont dit en me prenant une fois à part, c'est qu'ils étaient satisfaits de mon travail, qu'ils voulaient pas que je change, ce qui a été pour moi utile de savoir si j'étais sur une bonne voie ou pas, et ils m'ont dit quelque chose qui m'a touché : « On est content quand un jeune rentre en cellule et qu'il est calme. » (Paolo, maître socioprofessionnel)

Les maîtres socioprofessionnels ne sont pas dupes de leur fonction d'« occupation » et se sentent souvent disqualifiés lorsqu'ils y sont réduits. Les propos tenus par les maîtres socioprofessionnels sont alors particulièrement viru-

lents et révèlent leur désarroi (Lechien, 2002), comme l'expriment certains témoignages :

> Le rôle éducatif, on a de la peine à se l'approprier puisqu'on a l'impression d'être juste à… Moi j'ai le sentiment d'être à disposition et on utilise l'outil. Mais l'outil c'est Pierre. Avec un atelier. Mais on l'utilise comme outil. Je suis utilisé par les éducateurs, comme tel. C'est des fois le sentiment que j'ai. (Pierre, maître socioprofessionnel)

> Y a un côté occupationnel, vu que les choses ont changé, ça permettait de sortir les gamins de leurs clapiers, si on résume, ça me paraît déjà essentiel. Après il y a un autre côté, garder un côté pas réellement professionnel, mais préprofessionnel, où un gamin se rend compte qu'il faut travailler s'il veut manger sa soupe, il n'y a pas de miracle, ça me paraît essentiel. Après il y a le côté aussi, on a affaire à une clientèle qui à 90 % se sent dévalorisée, incapable de tout, flatter un gamin, qu'il arrive à faire quelque chose qui est présentable, qui fait plaisir. C'est le plus important. (Focus group maîtres socioprofessionnels)

Alors que les membres du corps éducatif définissent le rôle des maîtres socioprofessionnels comme relevant plutôt de tâches d'occupation, les maîtres socioprofessionnels luttent pour une revalorisation des ateliers et une reconnaissance de ces derniers dans le projet éducatif du jeune. Ils empiètent ainsi sur le territoire d'action des éducateurs et éducatrices, qui le défend en mettant en évidence la légitimité de leur savoir par rapport à celui des maîtres socioprofessionnels. Ils expriment la peur de voir leur rôle remis en cause par celui des maîtres socioprofessionnels, d'autant plus que traditionnellement, leurs métiers appartiennent tous deux à ceux du travail social. Les métiers de l'éducation spécialisée se sont professionnalisés à travers la mise en place d'études supérieures et la reconnaissance d'un savoir particulier, qui se sont produites presque parallèlement à la dévalorisation du travail des maîtres socioprofessionnels, exclus de ce mouvement (Abbott, 1988). Les controverses prennent alors une virulence particulière lorsque la concurrence entre ces deux corps de métier s'accompagne d'une diversification des professionnels dans les murs du Verger.

Rumeurs[61]

La seconde controverse entre le corps éducatif et les maîtres socioprofessionnels prend la forme de la rumeur. Elle contribue à les marginaliser et à les différencier les uns par rapport aux autres. Si la première controverse porte sur la lutte

61 Ce terme est emprunté à Marie-Hélène Lechien, qui dans son travail, montre que la circulation de rumeurs entre les surveillants et le corps soignant est hautement révélatrice de luttes de concurrences entre corps professionnels.

pour la délimitation du territoire d'action et sur les concurrences à propos des conceptions du travail éducatif, la seconde renvoie plus particulièrement aux relations entre les maîtres socioprofessionnels et le corps éducatif, ainsi qu'à ses enjeux sociaux. En effet, s'ils ont historiquement et conjointement habité les institutions d'enfermement pour mineurs, les possibilités de rencontres, d'échanges et de communication entre les maîtres socioprofessionnels et les membres du corps éducatif sont aujourd'hui relativement rares, éparses et sporadiques.

Tout d'abord, de part et d'autre est dénoncé le « temps libre » dont chaque corps professionnel disposerait. Plus spécifiquement, l'organisation du temps de travail de chacun d'entre eux est largement critiquée, ainsi que la liberté d'action dont chacun jouirait et qui ferait défaut aux autres. Les maîtres socioprofessionnels ont le sentiment que les éducateurs et éducatrices ont plus de temps à disposition, moins de jeunes à charge, et surtout pas pendant la journée :

> Nous ça fait cinq ans qu'on les prend en charge huit heures. Parce qu'en faisant l'horaire du matin 7 h – 14 h, [l'éducateur] va effectivement être avec [le jeune] de 9 h à 13 h, donc il va l'avoir quatre heures lui. Et l'équipe de l'après-midi, la même chose, quatre heures. Et ça représente quoi quatre heures ! Ce n'est pas une réalité de huit heures. Donc en comparaison des ateliers, des fois on leur dit : « Vous vous ne rendez pas compte des fois ce que c'est huit heures ! Surtout quand on a des pénibles… » – « Ouais mais nous aussi on les a ! » – « Oui, mais pas le même nombre d'heures ! » Alors on ne fait pas des comparaisons en disant c'est mieux ou c'est moins bien, mais ce qu'on dit ça impliquerait beaucoup, beaucoup de modifications. (Pierre, maître socioprofessionnel)

Ils ont l'impression de ne pas vraiment savoir de quoi retourne le travail du corps éducatif et certaines scènes auxquelles ils assistent, renforcent leur impression d'être les seuls à travailler :

> Moi, personnellement, je me rends pas compte de ce que fait un éducateur de toute sa journée ! J'imagine qu'il a des tâches à suivre, mais je n'arrive pas à les concrétiser. Moi, de par ma situation, je les entends quand ils sont sur le patio, mais tout ce que j'entends c'est des éclats de rire ! (rires) Alors finalement, je me dis, leur journée c'est une grande rigolade ! (Pierre, maître socioprofessionnel)

En revendiquant une certaine définition du travail éducatif, ils mettent en question les membres du corps éducatif sur le mode du soupçon ironique, tout en reconnaissant leur relative méconnaissance du travail éducatif.

Ce mode d'accusation n'est pas réservé aux maîtres socioprofessionnels. Certains éducateurs et certaines éducatrices ne se gênent pas non plus pour déclarer que les maîtres socioprofessionnels « se la coulent douce ». Cette critique se cristallise autour des horaires de travail des maîtres socioprofessionnels, qui correspondent à un horaire administratif :

> Les maîtres d'ateliers, quand vous allez les interroger, eux font vraiment bande à part. Eux ils font leur petit truc, ils sont contents d'avoir leurs petits horaires adaptés et tout ça… C'est qu'ils ont beaucoup de flexibilité. Un des collègues maîtres socioprofessionnels, il ne travaille pas le lundi matin, il commence l'après-midi, et puis le jeudi il ne travaille pas, alors que normalement, on est censés s'occuper des jeunes un maximum, pour les maîtres d'ateliers. (Julie, éducatrice)

Les maîtres socioprofessionnels seraient également libres de travailler quand ils le souhaitent et de gérer leurs horaires comme ils le veulent :

> Les maîtres socioprofessionnels, c'est vrai qu'ils sont libres, ils sont libres contrairement à nous. Ils sont libres de manager un petit peu comme ils veulent leurs ateliers, nous ils peuvent nous appeler et dire : « La semaine prochaine je prends aucun jeune, parce que j'ai des trucs à faire à la maison, des achats, des trucs des machins et je ne peux pas m'occuper d'eux. » Moi je peux aller là, et dire : « Écoutez, aujourd'hui on ne sort pas les jeunes huit heures, parce que j'ai des trucs à régler… » Non, ça ne va pas le faire ! Vous voyez ce que je veux dire ? (Sofia, éducatrice)

Comme les maîtres socioprofessionnels, les membres du corps éducatif trouvent que ceux-ci n'ont finalement pas tant de jeunes à charge comparativement à d'autres institutions sociales et leur reprochent une forme d'inertie, visant à défendre leurs privilèges :

> Ben ils sont tous là depuis au moins dix ou quinze ans. Ils défendent ça, après peut-être qu'il y aura des horaires coupés. Mais je ne sais pas, dans les éventualités, ben eux, ils ne les laisseront pas, ils ne verront pas, à 15 h ils se barrent. Donc ils défendent corps et âme. C'est pour ça qu'ils n'aiment pas beaucoup se mêler aux assemblées du personnel, parce que nous on défendait des droits d'horaires, des suivis, plein de trucs comme ça, et puis tout d'un coup ils ont dit : « Hou là là, on va regarder sur nos trucs, c'est mieux qu'on reste discrets. » (Julie, éducatrice)

Les maîtres socioprofessionnels, face à ces critiques, se sentent collectivement renvoyés à l'inutilité de leur métier. Le désarroi des maîtres socioprofessionnels s'exprime notamment par les attitudes de mépris qu'ils ressentent parfois de la part du corps éducatif.

Les critiques des maîtres socioprofessionnels vis-à-vis des membres du corps éducatif renvoient également au manque d'intérêt dont ces derniers témoignent à l'égard du travail effectué par les jeunes et les maîtres socioprofessionnels. Ces derniers l'interprètent comme un manque de respect alimentant un sentiment de disqualification des savoirs pratiques face aux savoirs scolaires. Ils ont le sentiment d'occuper une profession illégitime : « On a quand même ce sentiment d'être au bas de l'échelle » (Pierre, maître socioprofessionnel). La réticence à demander des explications aux éducateurs et éducatrices sur les raisons de leurs attitudes est en elle-même révélatrice d'un fort sentiment de disqualification de leur position :

> C'est vrai, bon… Il faut déjà trouver la formule pour trouver la question et puis l'interprétation qui sera faite : « Toi tu t'intéresses pas à ce qu'on fait, pourquoi tu ne viens pas nous voir… » Voyez c'est très difficile, un peu diplomatique, c'est très difficile de faire comprendre. (Céline, maîtresse socioprofessionnelle)

Ce sentiment d'inutilité, sinon d'être fortement déconsidéré, est renforcé par l'engagement récent de treize nouveaux éducateurs et éducatrices alors qu'un seul poste de maître socioprofessionnel a été créé :

> Mais c'est quand même significatif quelque part ! Donc l'objectif, il n'est pas de développer des ateliers ou des choses comme ça, on part plus sur des activités. Nous, on va rester les mêmes standards avec les mêmes conditions, par contre treize éducateurs supplémentaires ! Pis nous, à un moment donné on s'est dit, pourquoi ils n'engagent pas des maîtres socioprofessionnels ? (Pierre, maître socioprofessionnel)

Les rumeurs qui circulent participent à éloigner le corps éducatif des maîtres socioprofessionnels. Elles construisent ainsi une frontière presque physique entre les deux professions (Lechien, 2001).

Ce que « faire du social » veut dire

Des controverses naissent de la multiplication des professionnels et des réformes engagées au sein du Verger, mais celles-ci ne doivent pas occulter les ambivalences des situations de travail, notamment en lien avec le projet éducatif du jeune et l'après-détention. Historiquement, bien que la mise en place d'une formation professionnelle n'ait jamais totalement abouti, une partie du rôle des maîtres socioprofessionnels consistait à apprendre un métier aux jeunes détenus (Heller, 2012). Dans la définition de leur mission, les maîtres socioprofessionnels souhaitent transmettre aux jeunes le goût du travail. Pourtant, ce rôle ne leur est plus reconnu et entièrement dévolu. Au regard de l'importance conférée à l'insertion professionnelle et sociale

des jeunes, la mise à l'écart des maîtres socioprofessionnels peut paraître à première vue paradoxale.

Si la préparation à la sortie a pris une place importante dans l'encadrement lors de la période de détention, les maîtres socioprofessionnels n'en sont plus les garants. Au contraire, ils sont mis à l'écart du projet d'accompagnement du jeune. Ils ne produisent pas de rapport sur la participation des jeunes aux ateliers ou quand ils le font, ils ne sont pas pris en compte : « Je l'ai fait pendant des années, on faisait des rapports de fin de stage, puis en fait personne ne venait les prendre » (Pierre, maître socioprofessionnel).

À la fin de la période de détention, au moment du jugement, le juge dispose des rapports éducatifs établis par le corps éducatif, enseignant (si le jeune a fréquenté la classe du Verger) et médical. Les maîtres socioprofessionnels sont également absents des réunions qui se tiennent au moment où le jeune entre au Verger, durant lesquelles sont fixés les objectifs de la période de détention.

À cette absence d'implication dans le projet du jeune – que seuls les maîtres socioprofessionnels relèvent – s'ajoute une disqualification de l'éthos professionnel des maîtres socioprofessionnels[62] : ils ont, du point de vue du corps médical, trop d'attentes à l'égard de ces jeunes. Ils n'ont en effet pas conscience des faibles compétences des jeunes détenus, et les mettent à l'épreuve :

> Alors après, c'est là que y'a beaucoup d'attentes des maîtres socioprofessionnels… parfois ils se rendent pas compte. On a des jeunes qui sont en même temps euh… presque déficitaires pour certains d'entre eux. Qui ont quand même des troubles de l'apprentissage « sévèrissime ». Euh, et que… ils sont, plutôt dans, du niveau d'un atelier protégé, d'une formation de type… et que là parfois les attentes sont vraiment trop élevées. (Focus group médical)

L'instauration des huit heures de sortie des jeunes de leurs cellules par jour a encore renforcé la disqualification du travail des maîtres socioprofessionnels au sein du Verger. En effet, la sortie des jeunes de leurs cellules ne s'est pas accompagnée d'une multiplication des ateliers, mais plutôt d'une augmentation des activités proposées aux jeunes. Alors que l'atelier était un bien hautement convoité par les jeunes, car il leur permettait de sortir de leurs cellules, avec ce nouveau règlement, ils ne veulent plus s'y rendre. Ils les perçoivent comme une sanction, ce qui renforce le sentiment de disqualification des maîtres socioprofessionnels :

> Donc on est dans cette difficulté-là, des prises en charge de huit heures. Nous ça fait cinq ans qu'on les prend en charge huit heures,

62 Cette disqualification est d'autant mal vécue par les maîtres socioprofessionnels que l'éthique du travail occupe une place centrale en milieu populaire (Staerklé *et al.*, 2007).

> mais avant, les autres étaient en cellules, donc ça avait un sens ! Ils voulaient venir à l'atelier, parce qu'ils sortaient. Pendant ce temps, les autres étaient en cellule. Tandis que maintenant, tout le monde est dehors ! Mais certains sont obligés de travailler. Faut remettre un sens à cette démarche. (Pierre, maître socioprofessionnel)

Conscients que les ateliers étaient un moyen pour les jeunes de sortir de leurs cellules, les maîtres socioprofessionnels pouvaient tout de même dans ces moments leur transmettre un certain goût du travail :

> C'est de voir qu'on avait des jeunes en cuisine avec nous et de pouvoir apporter quelque chose d'un peu différent de ce qui se faisait avant, je suis plutôt partisan de les mettre aux fourneaux, de leur faire faire, c'est un atelier cuisine, avant tout. Donc après, il faut aussi que le personnel soit prêt à accepter que ça ne soit pas fait avec main de maître, ben voilà. Moi j'aime bien les laisser assaisonner, j'aime bien les laisser faire, on surveille. Mais je tiens à ce qu'à la fin de la journée le jeune puisse avoir ce sentiment : « C'est moi qui l'ai fait. » Et ça, j'y tiens, je veux que quand ils rentrent ils aient fait au moins un truc de A à Z. C'est vraiment capital, et puis ça marche, c'est payant… Ça se voit, dans l'attitude, ils deviennent plus sérieux, ils deviennent plus responsables, ils se sentent capables. (Paolo, maître socioprofessionnel)

Quand ils évoquent leurs plus belles réussites, c'est souvent en donnant en exemple ces jeunes dont personne n'arrivait à faire quelque chose :

> Là j'en ai un, j'ai un jeune il était terrible à l'école. Le jeune Kevin, les profs m'ont dit qu'il était difficile, etc. En fait, ce que j'ai compris, c'est qu'à l'école, il n'est pas doué. Effectivement, en calcul mental et tout il est vite en position de difficulté. Mais il a déjà fait des stages de cuisine… Mais en tout cas, il connaît, il a déjà fait. Il est habile, il est doué, il a un bon sens gustatif, et puis il ne m'a pas cassé les pieds. Et grâce à l'éveil à autre chose et la valorisation que ça leur apporte, ils ont l'impression d'être utiles. (Paolo, maître socioprofessionnel)

Pourtant, certains membres du corps éducatif ne reconnaissent pas les effets positifs que peut avoir l'atelier sur le jeune détenu et disqualifient un peu plus le travail des maîtres socioprofessionnels en sous-entendant qu'ils ont négocié l'investissement des jeunes contre des récompenses :

> Moi je ne veux pas casser le truc de Kevin et de sa semaine agréable en cuisine. Moi j'ai vu dans la poubelle, j'ai vu un Coca… Alors je sais pas aussi quand tu disais, la médiation des maîtres socioprofessionnels… Eux ils ont d'autres atouts en fait que nous, nous on va pas aller faire copain, bon goûter ou aller boire des boissons. (Focus group observation)

Si d'un côté les nouvelles modalités d'organisation du temps de détention participent à accentuer le sentiment d'inutilité des maîtres socioprofessionnels, de l'autre, l'absence de valorisation des ateliers est également une forme de non-sens pour les maîtres socioprofessionnels :

> Mais alors qu'est-ce qu'on leur propose, qu'est-ce qu'on va faire avec eux ici pour qu'ils soient bien à l'extérieur ? On leur propose quoi ? Il faut bien qu'on les mette au boulot ! Que ce soit un bon aide – maçon ou un aide-peintre ou ainsi de suite, puisqu'on ne va pas faire des ingénieurs au CERN ! (Jacques, maître socioprofessionnel)

Pour les maîtres socioprofessionnels, dont la position sociale renvoie à celles des fractions populaires, les saluts, la collaboration et la convivialité entre collègues, mais aussi l'attachement pour les choses et les relations concrètes, font partie intégrante de leur éthos professionnel et de classe (Hoggart, 1970 ; Beaud et Pialoux, 1999). Il engage, par exemple, des modes de communication qui valorisent la relation de face-à-face et le franc-parler. Dans les propos des maîtres socioprofessionnels, la proximité ou la distance entretenue avec certains éducateurs et certaines éducatrices est d'ailleurs clairement mise en lien avec une proximité sociale et générationnelle :

> Pourquoi je m'entends bien avec Didier ? Avec Laurent ? Avec ces gens… Parce que c'est d'abord des gens qui ne sortent pas uniquement, je m'excuse c'est peut-être votre cas, qui ne sortent pas uniquement d'une HETS avec un beau diplôme, mais qui n'ont jamais travaillé, c'est des gens qui ont eu un métier et qui sont partis dans l'éducation après. C'est ceux qui, dans l'ancien Verger, s'occupaient des ateliers. Donc eux, ils savent de quoi on parle ! Alors c'est vrai que le discours est différent avec eux ! Mais eux, ils ont cette réalité, qui n'est pas forcément comprise par les autres ! Ce qui amène qu'on a plus de rapports, plus d'affinités, parce que c'est lié à ça ! La compréhension de la difficulté, la compréhension du fonctionnement. (Pierre, maître socioprofessionnel)

L'opposition que font les maîtres socioprofessionnels entre les membres du corps éducatif formés « sur le tas » (qui ont l'expérience de la pratique) et ceux qui ont l'expérience théorique des études révèle une proximité sociale avec les uns et une distance sociale avec les autres. Ils n'ont d'ailleurs peu ou pas de contact avec ces derniers et leur reprochent de ne pas s'intéresser aux ateliers. La différenciation que font les maîtres socioprofessionnels rappelle les distinctions effectuées par les travailleurs sociaux dans leurs pratiques en fonction de leur rapport aux savoirs scolaires et de terrain, comme Gaspar (2007 et 2012) l'a montré. D'un côté, les « travailleurs sociaux cliniques » valorisent la réflexion, le savoir théorique, l'introspection et dénient les savoirs

techniques. De l'autre, les « travailleurs sociaux militants » mettent en avant l'expérience et l'autodidaxie et rejettent les savoirs scolaires et institués. Ces deux positionnements se différencient également en fonction de l'origine sociale, du genre et de la trajectoire scolaire et sociale. Les « travailleurs sociaux cliniques » ont plutôt suivi une scolarité longue. Dans ce contexte, il apparaît que toutes les formes de compétences et de savoir-faire ne bénéficient pas de la même légitimité sociale. Les compétences d'écriture pour savoir « écrire des rapports » ou « rédiger des expertises à l'attention du juge » (attestant de la maîtrise pratique de certaines formes et jeux de langage) sont l'un des principes clé autour duquel se hiérarchisent quotidiennement les acteurs et les corps professionnels. C'est sans doute parce que l'institution est aussi un lieu « d'observation » – comme l'officialise la dénomination institutionnelle – des comportements juvéniles que cette expertise prend une si grande importance dans la structuration des réputations locales et des hiérarchies internes. Or, c'est une forme culturelle bien spécifique d'observation qui est valorisée : les observations écrites, c'est-à-dire des observations consignées dans des dossiers ou des rapports obéissant à certaines exigences et normes d'écriture. Ces formes d'observation se différencient de l'observation directe non consignée dans des dossiers, et transmises sous forme orale. Ces compétences scripturales attendues chez certains acteurs professionnels, et moins ou pas chez d'autres, sont associées à la définition des rôles professionnels prescrits (cahiers des charges, mandats), mais aussi aux manières concrètes dont ces rôles sont « joués » et aménagés dans la vie quotidienne au sein des quatre murs de l'institution. Alors que certains acteurs professionnels doivent « rendre compte » sous forme écrite de leurs observations – et passent beaucoup de temps à le faire –, d'autres délèguent cette tâche ou alors ne sont tout simplement pas « invités » à le faire. Cette situation peut être vécue difficilement pour les acteurs professionnels non sollicités, tant le sentiment d'« avoir quelque chose à dire » est renforcé par l'immersion continue qu'ils connaissent auprès des jeunes. À leur différence, d'autres acteurs professionnels ne sont en relation directe avec les jeunes que ponctuellement, durant des circonstances bien spécifiques, « entretiens individualisés » ou « activités ». Pour ces acteurs professionnels situés « au front » (Ion, 2005), ce peu d'investissement dans des tâches d'écriture est compensé par un fort investissement dans des tâches d'encadrement de jeunes détenus, alors qu'une position de retrait ponctuel rend inversement possible – ne serait-ce que du point de vue de la gestion du temps – ce temps d'écriture. Un degré de légitimité et de reconnaissance différentielle est donc conféré aux « observations » réalisées par les différents

acteurs professionnels. Au fond, une hiérarchie des positions se reflète en creux à travers cette différence de « statut » des observations menées[63].

La mise à l'écart des maîtres socioprofessionnels du projet d'insertion des jeunes détenus laisse entendre que le sens des mots « social et accompagnement » dans le travail social se serait transformé (Lechien, 2001). L'allongement des études du travail social et l'élévation des exigences ont modifié la composition sociale du corps éducatif. Ainsi les savoirs théoriques transmis lors des études de travail social sont fortement hétéronomes et sont importés d'univers proches des sciences humaines : la psychologie et la psychanalyse, la philosophie, le droit, l'économie, et, dans une moindre mesure, l'histoire, les sciences politiques et la sociologie (Gaspar, 2007 et 2012). Dans ce sens, l'importation d'un langage psychologique, médical, voire sociologique, dans le travail social tend à donner un autre sens au social qui prend plutôt la forme de préceptes moraux (Gaspard, 2007). Les dispositions scolaires des nouveaux membres du corps éducatif rencontrent les nouvelles modalités d'humanisation de prise en charge des jeunes détenus (Lechien, 2001). Les enjeux de lutte pour le monopole de la prise en charge se jouent dorénavant avec les corps professionnels extérieurs, comme le corps médical et le corps enseignant. En effet, experts des savoirs que l'on transmet dans les écoles de travail social, c'est aussi à ces corps professionnels qu'a été en partie déléguée « l'humanisation du traitement des détenus » (Lechien, 2001 : 21). Dans ce contexte, les maîtres socioprofessionnels ne se reconnaissent plus et ne sont plus reconnus comme des acteurs centraux dans la prise en charge du jeune détenu. La mise en œuvre des huit heures est alors particulièrement révélatrice de ces transformations, où ce ne sont pas tant les ateliers qui servent le projet éducatif des jeunes détenus que les activités proposées par le corps éducatif. Les controverses engagent des définitions socialement différenciées du travail, de son organisation (Lechien, 2002) et des aspects relationnels propres au travail social.

L'interprofessionalité au cœur des controverses

Dans ce chapitre, nous avons cherché à comprendre la reconfiguration des territoires d'action de chacun des corps professionnels au sein du Verger, espace de détention pour mineurs considéré ici comme un « système de travail » (Hughes, 1994 : 68). Nous avons cherché à prendre en compte le point de vue de tous les professionnels qui y sont impliqués, quelle que

63 Voir : Coton et Proteau (2012). Cet ouvrage collectif montre notamment comment l'écriture – comme outil privilégié du *New Public Management* (NPM) – est une ressource essentielle dans la division du travail, les luttes de classement et de distinction des professionnels « de l'humain ».

soit leur position sociale, ainsi qu'à envisager les effets (positifs et négatifs) qu'entraîne la pluridisciplinarité dans la définition des rôles des uns et des autres. Jusqu'au début des années 2000, les éducateurs et éducatrices et les maîtres socioprofessionnels occupaient l'univers carcéral de manière peu différenciée. S'ils pouvaient faire appel au médecin ou au policier dans des circonstances particulières (maladie, émeutes ou évasion), le corps éducatif et les maîtres socioprofessionnels avaient la responsabilité de la prise en charge des jeunes, de ses modalités et du maintien de l'ordre interne. Autrement dit, la régulation reposait, de façon relativement indistincte, sur le savoir et l'expertise des éducateurs et éducatrices et des maîtres socioprofessionnels. Ainsi, si au terme de ce chapitre, il peut apparaître que notre analyse des controverses a laissé une place prédominante au corps enseignant, aux maîtres socioprofessionnels, au corps médical et aux agents de détention – aux dépens du corps éducatif –, c'est bien parce que ce sont chaque fois l'expertise des éducateurs et éducatrices comme agents centraux dans l'univers du Verger qui est remise en question, controversée et critiquée. La multiplication des corps professionnels au sein du Verger engage des controverses diverses et variées au cœur desquelles se trouvent systématiquement pris les membres du corps éducatif. Ainsi, ils doivent faire face à chaque corps professionnel, défendre leur territoire d'action et leur légitimité à occuper cette position prédominante. Pourtant, avec chaque corps professionnel, les controverses prennent des formes variées engageant des enjeux différents du projet pluridisciplinaire. Hughes (1994 [1956]) avait déjà souligné la complexification du travail dans les institutions en raison de la multiplication des professionnels, qui y interviennent dans une division du travail aux contours fluctuants. Il argumente que les controverses sont moins suscitées par le nombre de professionnels que par les divergences de conceptions sur la définition de leur travail, sur la nature de leur mandat, sur les possibilités et les moyens d'intervenir, ou encore sur le rôle, les responsabilités et les gratifications imparties à chaque catégorie professionnelle.

Si le corps éducatif cherche plutôt à se mettre à distance des prérogatives associées aux agents de détention et aux maîtres socioprofessionnels, il aspire au contraire à se rapprocher du corps médical[64], comme en témoigne l'appropriation d'un langage psychologique, clinique ou thérapeutique. Face à une multiplication de savoirs spécialisés, les différents corps professionnels sont en compétition dans le même espace physique, qui a la particularité d'être fermé. La production de la régulation est le produit d'une sorte de

64 On peut faire l'hypothèse que ce rapprochement se fera également avec le corps enseignant délégué par le Département de l'enseignement concerné. L'arrivée très récente de l'enseignante au moment de l'enquête ne nous permet pas aujourd'hui de pouvoir l'affirmer.

négociation, de compromis ou d'arbitrages entre ces différents savoirs (Castel, 1991). Or, ces différents savoirs ne se valent pas dans un contexte de réformes carcérales portées par une logique d'ouverture et une logique d'humanisation des conditions de détention. L'indistinction des rôles, qui a longtemps constitué les modes de collaboration entre les maîtres socioprofessionnels et les éducateurs et éducatrices, devient d'autant plus un enjeu de lutte que ces derniers se trouvent mis à mal dans leur professionnalité et dans leur espace par l'arrivée du corps médical. En effet, les membres du corps éducatif se trouvent directement en concurrence avec le corps médical qui, comme nous l'avons vu, se présente comme porteur des missions de soin au sens médical et humain. La position du corps médical au sein de l'univers carcéral ne se réduit pas à la définition de sa mission professionnelle et au savoir spécifique dont il est porteur. Par ce mouvement de pluridisciplinarité et d'ouverture est délégué aux nouveaux entrants (corps enseignant et corps médical) le projet d'humanisation de la prison (Lechien, 2001). C'est donc aussi parce que les réformes pénitentiaires valorisent un certain savoir que s'engage ce que l'on pourrait appeler, à la suite de Marie-Hélène Lechien, une « concurrence humanitaire » entre le corps éducatif et le corps médical. Dans ce contexte, les éducateurs et éducatrices luttent, d'un côté, pour préserver leurs tâches d'écoute, d'accompagnement et de soin, considérées comme les nobles tâches. De l'autre, ils cherchent à déléguer aux maîtres socioprofessionnels et agents de détention les tâches d'occupation et de sécurité, considérées comme des tâches indignes. Ce double mouvement de mise à l'écart de certains professionnels et de recours aux connaissances scolaires et psychologiques est une manière de se protéger de l'envahissement d'un nombre croissant de corps de métiers, qui empiètent sur leur espace de travail et qui contestent, de par leur statut plus élevé, leur expertise et leur travail quotidien (Gaspar, 2007). Cet enjeu de lutte s'avère d'autant plus fort que les oppositions traditionnelles entre le répressif, le soin et l'éducatif ne sont plus des modalités suffisantes de différenciation (Meyer *et al.*, 2011). De fait, les logiques d'ouverture des réformes carcérales « contaminent » également les pratiques professionnelles des agents de détention. Ils sont de plus en plus sensibilisés à des pratiques d'encadrement et de régulation qui doivent, dans la mesure du possible, éviter le recours à la force physique et à l'obéissance. Et cet enjeu est encore plus central dans une prison pour mineurs. Ils peuvent alors être amenés, dans une moindre mesure, à revendiquer des compétences relationnelles pour le traitement de la délinquance juvénile.

Avant de conclure, il nous faut encore souligner que le projet pluridisciplinaire, s'il se veut être l'illustration de l'ouverture de l'institution, est également profondément ambivalent. Tout d'abord, bien que les pratiques des différents professionnels tendent à s'adoucir, la multiplicité des regards

portés sur les jeunes détenus engage un contrôle plus étroit de ces derniers. Il peut s'étendre bien au-delà du temps de la détention, comme le laisse prédire le suivi médical[65]. Ensuite, l'humanisation des modalités de prise en charge des jeunes détenus apparaît comme un avatar des formes de régulation des effets de l'enfermement. En ce sens, les médecins comme les membres du corps éducatif, qui cherchent à mettre à l'écart le cadre carcéral, participent d'abord à réguler les tensions et à gérer les souffrances produites par l'enfermement (Lechien, 2001). Enfin, les controverses et les enjeux de lutte autour de la définition du territoire d'action signalent en creux, si l'on suit Marie-Hélène Lechien (2001), une volonté des nouveaux entrants de mise à l'écart de leur participation au fonctionnement pénitentiaire, fondée d'abord sur la régulation des effets de l'enfermement. En effet, requalifier le jeune détenu en patient ou en élève participe à la fois à maintenir une autonomie professionnelle dans le cadre carcéral[66], mais permet également de se tenir à l'écart des aspects coercitifs de la prison et des effets qu'elle peut engendrer sur les détenus. Pourtant, on est en droit de se demander si malgré toutes ces stratégies, la pluridisciplinarité et l'humanisation de la prison ne sont pas d'autres formes de régulation plus douces et euphémisées des effets provoqués par l'enfermement, plutôt que leur réduction et une réelle prise en compte des jeunes détenus (Chantraine, 2003). En effet, jusqu'où est-il possible d'oublier les murs, les restrictions de déplacement, l'enfermement et l'isolement dans une cellule, l'éloignement des proches ?

Au bout du compte, notre analyse a peu cherché à comprendre séparément les traits de chaque corps professionnel. Au contraire, nous avons voulu montrer comment ils se combinent entre eux et sont insérés dans un réseau complexe de relations entrelacées. Autrement dit, les relations de lutte et de concurrences ainsi que les enjeux autour de la division se constituent à travers les relations d'interdépendance entre les différents corps professionnels investis d'une mission commune. Les enjeux autour de la division du travail et les controverses mettent en scène des corps professionnels au croisement de configurations de l'univers carcéral et de leurs appartenances professionnelles, produisant de nouvelles interdépendances (Lahire, 1995). Ces nouvelles

65 Cette vision relativement longue du temps nécessaire « pour pouvoir vraiment travailler » partagée par les membres du corps médical (qui se manifeste dans la perception souvent négative de voir un jeune partir « déjà » après trois mois) place cette forme d'intervention professionnelle à distance de l'aide d'urgence.

66 Dans un autre contexte institutionnel, Nada (2012) a montré comment l'évaluation des connaissances scolaires et des aptitudes intellectuelles des jeunes chômeurs non qualifiés participe à requalifier la catégorie institutionnelle et à l'essentialiser mettant ainsi à l'écart les effets du cadre institutionnel et des conditions d'existence des jeunes.

formes de configurations (Elias, 1981) participent aux transformations des conceptions éducatives, des formes d'intervention et du sens du traitement de la délinquance juvénile, comme nous allons le voir dans le prochain chapitre.

3 Ce que « bien éduquer » veut dire

Parmi les transformations majeures que l'institution d'enfermement des jeunes détenus enquêtés a expérimenté depuis une dizaine d'années, se trouve notamment un processus de différenciation des agents professionnels œuvrant au sein de ce même espace. Placée sous la bannière potentiellement novatrice et stimulante de la culture de la « pluridisciplinarité », cette coexistence d'agents hétérogènes (tant sur le plan de la formation et de la culture professionnelle acquises, que sur le plan de leur trajectoire biographique personnelle) contraint les acteurs à « se positionner » presque en permanence, pour défendre leur espace professionnel. Alors que nous avons pu dégager quelques-unes des controverses professionnelles autour desquelles bon nombre des acteurs professionnels rencontrés et interviewés se trouvent confrontés, et bien souvent « divisés » comme on a pu le montrer, il convient maintenant de mettre en lumière les « conceptions éducatives » (ou « conceptions d'encadrements ») que ceux-ci engagent dans leur pratique quotidienne vis-à-vis des jeunes détenus.

S'agit-il de se mettre à l'écart de l'espace carcéral ? Ou au contraire, s'agit-il de se saisir de la réalité carcérale pour la mettre en sens et faire advenir, chez les jeunes détenus, un sentiment de responsabilité vis-à-vis des actes délictuels ? Ou alors, ne convient-il pas plutôt de repérer différents espaces de la détention, pour les investir et les soutenir comme des espaces proprement éducatifs ?

Révélateurs de formes spécifiques de construction de la professionnalité éducative au sein d'un milieu clos, ces « conceptions éducatives » différenciées que nous proposons de décrire et d'analyser ci-dessous renvoient également à des « modalités singulières de gouvernement des jeunes détenus » (Chantraine, 2011 : 353). Ce chapitre explora ainsi ce champ d'expériences sociales.

Mais, avant de dégager ces conceptions éducatives dans la diversité de leur manifestation, brossons à grands traits les cadres dans lesquels se tissent les relations entre acteurs professionnels et jeunes détenus au quotidien.

Un encadrement à plusieurs visages

L'accueil

Le contexte dans lequel se construit la relation entre acteurs professionnels et jeunes détenus se construit au moyen de certains rituels d'admission (largement décrits dans l'art. 15, 16 et 17 du règlement interne de l'institution[67]). Accueillis par les agents de détention vérifiant l'identité du jeune et son état civil tout en procédant à une « fouille », les jeunes doivent ensuite se déshabiller, prendre

67 Règlement du Verger, novembre 2004.

une douche, déposer leurs affaires personnelles puis passer de nouveaux vêtements (« à mettre les habits du Verger »), comme en témoignent certains agents de détention rencontrés :

> – C'est nous qui l'accueillons. C'est les gardiens. On a que des jeunes qui arrivent. On fait son entrée. Alors on essaye de le mettre à l'aise, parce qu'il va devoir se déshabiller tout nu, chose peut-être qu'il n'a jamais faite. Alors ça, c'est pas évident, faut mettre à l'aise, hein. Pour les garçons c'est des fois plus facile. Mais pour les filles elles sont pudiques, c'est l'adolescence, hein.
>
> – Donc ils arrivent-là…
>
> – En bas. On a un sas et puis on les accueille en bas. Et on les fait prendre une douche… Et puis on leur donne les habits du Verger. Ça aussi quand ils ne connaissent pas : « J'ai pas mes habits ? » « Ben non. » Ça c'est déjà une première chose qui n'est pas évidente pour le jeune. Et au début, ils ont pas du tout le droit de garder les bijoux. Alors maintenant ils ont le droit de garder les piercings ou comme ça. Parce qu'après il y avait des problèmes… Ils sont dénudés quoi. Au propre et au figuré. Ils sont tous habillés la même chose. (Sandra, agente de détention)

Notons au passage que l'obligation du port de l'uniforme standard pour tous les jeunes détenus a été introduite suite aux événements de 2001–2002 (cf. chapitre 2)[68]. Afin de mieux différencier la tenue du personnel encadrant de celle des détenus et d'éviter les malentendus qui sont eu lieu lors d'importantes interventions menées par des agents professionnels extérieurs à l'établissement, professionnels et jeunes doivent porter une tenue nettement différenciée :

> Quand il y avait de temps en temps des alarmes, là-bas [à la police], ils savaient plus à qui ils avaient à faire ! On nous a demandé, sans dire « portez le costard-cravate », mais « est-ce que vous pourriez dire

68 Problèmes qui semblent avoir marqué les esprits des professionnels rencontrés, tout en étant amplement relayés dans les discours publics : « En 2001 et 2002, Le Verger a vécu un nombre répété d'actes de violence physique et verbale. Ces incidents ont conduit à requérir l'intervention de la police à plusieurs reprises – respectivement 35 fois en 2001 et 45 fois en 2002. Le fonctionnement de l'établissement s'en est trouvé gravement perturbé, à tel point que l'accomplissement de la mission fondamentale dévolue à l'établissement – soit la détention de mineurs – n'était plus assuré. […] J'ai donc décidé de détacher au Verger, dès le mois de mars 2003, une brigade de gardiens et de surveillantes de la prison [pour majeur] de X., afin, d'une part, de garantir la sécurité de l'équipe éducative et des mineurs détenus et, d'autre part, de permettre à chacun(e) de se concentrer sur ses tâches propres » (communiqué officiel de la direction du département de la sécurité concerné, publié en 2004).

> à vos éducateurs d'avoir une tenue un peu plus proche de la tenue adulte que de la tenue jeune ? » C'est surtout pour qu'ils ne se fassent pas [embarquer], dans le cadre de grosses interventions… […] Si on a tenu à ce qu'ils [les éducateurs] aient l'uniforme aussi pour les mineurs. – De quelle couleur ? Là ils sont bleus maintenant. Ils sont bleu-marine. (Anne-Françoise, membre de la direction)

Ayant marqué les esprits, cet épisode associé à l'introduction du vêtement obligatoire identique à tous les pensionnaires symbolise le franchissement d'une frontière entre l'extra- et l'intra-muros et contribue à un processus au changement de statut des personnes.

Puis, un premier « entretien d'entrée » est organisé par un membre du corps éducatif. Alors que le règlement interne susmentionné (voir art. 18) mentionne que c'est un moment durant lequel sont exposés au mineur « le fonctionnement de l'institution ainsi que les règles en vigueur au sein de l'institution », les témoignages récoltés auprès des professionnels montrent que cet échange comporte aussi d'autres enjeux. Il ressort que le jeune est notamment questionné sur le sens de sa présence, sur « ce qui l'amène ici ». Ceci est notamment une manière de lui faire prendre conscience de la spécificité du lieu (par rapport à d'autres formes d'hébergement institutionnel qu'il a pu rencontrer par le passé) :

> Cet entretien d'entrée on le fait pas, c'est pas quelque chose qu'on fait à la va-vite hein. On essaye de prendre assez de temps pour comprendre… Autant par rapport à sa situation familiale que là où il en est professionnellement ou scolairement, on va dire ça comme ça. Et puis… On insiste aussi beaucoup sur le délit, donc c'est vrai que c'est là qu'on rentre en confrontation. Ils expliquent leurs délits, des fois y a pas de délits, c'est juste une fugue, enfin ce n'est pas considéré comme un délit, mais ce qu'il fait qu'il est quand même sanctionné, on va dire ça comme ça. Donc on accentue là-dessus. Et volontairement, c'est vrai que jusqu'à maintenant le fait que le 1er jour ne pas les sortir même une heure de temps enfin, libre, librement hors de l'entretien d'entrée c'était pour que le jeune se rende compte qu'ici ce n'est pas un foyer. C'est quand même un milieu carcéral donc vraiment en cellule et c'est vrai que là, les jeunes qui n'étaient jamais venus, j'dis pas qu'ils étaient angoissés, mais ils sonnaient plusieurs fois quand même. « Ouais, mais c'est sûr qu'il y a pas moyen de fumer une cigarette ? » ou des trucs comme ça, parce que c'est vrai qu'ils se rendaient compte bah voilà : « Là chuis enfermé et puis je ne peux pas sortir. »[…] Y a cet effet un p'tit peu, on va dire sur le coup, j'pense que ça fait un choc après c'est vrai qu'il y en a qui sont, qui le montrent moins que d'autres. (Anissa, éducatrice)

D'autres témoignages montrent que l'enjeu de cet entretien d'entrée est aussi pour les professionnels un moyen de sonder l'attitude du jeune par rapport à l'acte délictueux et de voir s'il le reconnait comme délictueux :

> Effectivement, assez royalement, certains jeunes quand on leur dit « Mais qu'est-ce qui t'amène ici ? » – « Ben la police ! » Ouais, mais ce n'est pas la police qui a commis des délits, pis faut tout reprendre aussi ! (Delphine, éducatrice)

Ces premiers moments semblent investis par le personnel éducatif d'une importance « stratégique » très importante : en fonction du délit reconnu et de l'acceptation totale ou partielle de sa responsabilité, la détention sera vécue sans doute différemment par les jeunes. Il en va de même pour les échanges noués entre professionnels et jeunes détenus, comme le laisse entendre certains propos :

> On a tous les cas de figure, on peut avoir un gamin qui arrive ici, comme j'ai dit tout à l'heure, en faisant le V de la victoire, « enfin le Verger ! », y en a pour certains c'est un trophée […]. Ah, je pense qu'il ne faut juste pas perdre la face ! Surtout si c'est un récidiviste ! Y en a certains qu'on connaît et qu'on reconnaît que trop bien, et, ouais pour certains c'est un trophée ! Le fait de venir au Verger, c'est dire : « Je suis un loubard ! » […] Et il y en a d'autres qui arrivent ici, il faut sortir le paquet de mouchoirs, ça suffit pas ! Faut prendre les draps de lit pour éponger ! C'est des… Effectivement, on voit comment ils sont en arrivant ici, on voit comment ils se comportent quand ils sont en isolement, comment ça se passe… (Delphine, éducatrice)

Cette reconnaissance par le mineur des actes qui l'ont amené en détention semble cruciale pour l'action engagée ultérieurement comme le soulignent certains documents officiels :

> Ce n'est qu'après cette reconnaissance que l'on peut dire au mineur « il y a des choses qui ont dysfonctionné et il faudrait procéder à des changements dans votre situation personnelle, familiale et sociale » (selon le concept général du Verger, publié en 2010).

Dans un laps de temps de deux jours environ[69], un entretien est généralement organisé avec le personnel infirmier soucieux de vérifier l'état de santé et notamment de débusquer les idées noires :

> Je vois tous les jeunes dans les 48 heures ! […] La première fois qu'il vient là, en deux trois mots : « Pourquoi vous êtes là ? Après vous avez un médecin, les vaccins c'est OK. » En prison c'est important que les vaccins soient faits, la taille, le poids, la température, la tension pour

69 Le Verger, Concept général, 2010.

> voir si y a pas un problème cardiaque caché pis qu'il fasse un malaise cardiaque le soir quand je ne suis pas là. Traitement en cours, que vous sachiez tout de suite s'il y a un traitement, somatique ou psy, maladies chroniques, après, opéré, hospitalisé, je peux retrouver un dossier si je fais ça. […] Après, problèmes de santé somatique urgents, à traiter le jour même de la consultation, difficultés psy, là j'évalue le stress, les idées noires, y a des suicidaires avec l'entrée en prison, ça aussi ça fait partie de l'OMS, comment éviter le suicide dans les prisons. (Philippe, personnel soignant)

Ces quelques témoignages indiquent que ces rituels d'admission sont moins centrés sur l'organisation de la vie en collectivité que « sur le changement de statut des personnes, à travers par exemple la multiplication des seuils instituant une transformation identitaire » (Giuliani, Laforgue et Rostaing, 2011 : 21). Ce processus de reclassement institutionnel permet de modifier la perception que l'individu a de lui-même et de sa relation à autrui (Strauss, 1992). Cette dimension de changement statutaire se conjugue aux rappels des jeunes « à ses droits », est particulièrement saillante dans le traitement médical et cherche à être un lieu d'écoute pour les jeunes :

> Dès l'entretien d'entrée, je leur dis que ça fait partie de leurs droits de venir : « Vous demandez à voir le médical, vous n'avez pas besoin de dire pourquoi vous voulez voir le médical, c'est confidentiel », et les éducateurs m'appellent. […] Ils [les jeunes] sont méfiants au début, mais après ils aiment bien un peu ce côté qu'on prenne soin d'eux quoi. (Philippe, personnel soignant)

Par ailleurs, cette transformation statutaire se retrouve jusque dans le langage officiel, tant il est souligné maintes fois qu'à son arrivée, « le mineur passe par le « statut d'arrivant », statut permettant au mineur de « prendre conscience de sa situation »[70].

L'isolement

En dehors des rituels d'admission, il ressort qu'une partie non négligeable du temps passé dans ce type d'institution d'enfermement pour mineur consiste à demeurer dans sa « cellule ». Ce terme est désormais préféré à celui de « chambre », expression critiquée en raison de sa connotation jugée irréaliste et hypocrite :

> Il y a une période où on nous a fait appeler ça des chambres, il faut pas se foutre de la gueule du monde… plutôt que des cellules… Les

70 Le Verger, Concept général, 2010.

> gamins ils savent où ils sont, ils essayent pas de croire que c'est… ils savent qu'ils sont enfermés. (Laurent, éducateur)

Ce temps d'isolement est généralement valorisé par les acteurs professionnels rencontrés, en raison des divers effets qu'il peut théoriquement induire sur le comportement des jeunes. Il leur permet « de réfléchir » à l'acte délictueux, et grâce aux opportunités d'écriture, il rend aussi possible le maintien/renouement des liens avec ses parents et la rédaction d'un mot d'excuses à la victime. Plus généralement, ce temps permet de provisoirement mettre à distance les influences du milieu « extérieur » à l'établissement ou « intérieur » (les autres jeunes du CEF), jugées néfastes. La dimension « contenante » (selon l'expression indigène souvent entendue) de l'emprisonnement institutionnel pour mineur se cristallise symboliquement le plus dans l'isolement de la cellule. Cette forme de prise en charge offre l'avantage de « rendre le jeune disponible à la relation », selon une formule également répandue chez les acteurs professionnels rencontrés (et principalement parmi le corps éducatif).

À côté de ces temps d'isolement, l'organisation de la vie quotidienne des jeunes détenus se passe également en dehors de leur cellule, dans des « ateliers » ou des « activités », mais aussi dans des activités menées « sur l'extérieur ».

Les ateliers

> Encadrés par des maîtres socioprofessionnels, les ateliers [« cuisine », « boulangerie », « menuiserie », « jardin », « ménage et lingerie », « conciergerie et entretien »[71]] sont ouverts à des petits groupes de jeunes. Ils offrent l'occasion aux jeunes tout d'abord de sortir de leur cellule, ça permettait de sortir les gamins de leurs clapiers, si on résume, ça me paraît déjà essentiel. (Diego, maître socioprofessionnel)

Cette possibilité de sortie est généralement présentée par les professionnels concernés comme la motivation première de la participation – généralement « volontaire » – des jeunes aux ateliers :

> Ils voulaient venir à l'atelier, parce qu'ils sortaient… Pendant ce temps, les autres étaient en cellule […]. On héritait de l'atelier au bout d'un certain temps et ça permettait de sortir huit heures. (Pierre, maître socioprofessionnel, Focus group)

Outre ce motif traditionnel de participation, les ateliers permettent de se plonger dans la réalisation de travaux concrets divers au sein d'une équipe de travail : atelier-cuisine, -bois, -vert sont proposés par l'institution, permettent au jeune de rythmer ses journées et d'assurer certains fonctionnements de base de l'institution (confectionner des repas pour les membres de l'institution).

71 La Verger, Concept général, 2010.

Selon le point de vue de certains enquêtés, ces ateliers étaient sans doute plus développés, sinon valorisés par le passé. Ces ateliers permettent aux jeunes, en s'exerçant à l'accomplissement de certaines pratiques et gestes professionnels, de se confronter à certaines exigences normatives du milieu du travail (le soin apporté aux tâches demandées, l'intégration dans une équipe de travail, le respect des consignes données, mais aussi la prise d'initiatives, etc.), voire d'éveiller le goût pour certaines activités professionnelles :

> Les jeunes descendaient aux ateliers, comme si on va travailler dans une entreprise ou un autre secteur, ils mettaient une salopette, ils se changeaient, ils étaient en tenue d'atelier et ils travaillaient aux ateliers. Par rapport aux travaux qu'on faisait, des fois on faisait aussi des travaux pour des clients extérieurs […] ce n'était pas de l'industrie, mais y avait un certain rendement. La réalité, y avait la réalité de l'extérieur. […] [En plus, on pouvait] voir concrètement s'ils sont plus capables pour ceci ou cela. (Laurent, éducateur, ancien maître socioprofessionnel)

Parallèlement, et de manière latente, ces pratiques offrent aussi l'occasion de pouvoir observer les jeunes « en situation de travail ». Même si cette situation est souvent dénoncée comme « irréelle »[72] :

> [L]'idée c'est de voir comment un gamin peut être en situation de travail, c'est-à-dire quand on lui donne une, deux, trois consignes, est-ce qu'il va les intégrer, est-ce qu'il va les retenir, est-ce qu'il est capable de les mettre en pratique, est-ce qu'il met les pieds au mur? « Non, moi je sais faire, y a pas besoin de… » (Delphine, éducatrice)

Les activités

À côté des ateliers, les jeunes détenus sont amenés à participer à des activités sous l'égide du corps éducatif. Activités sportives (foot, basket, baby-foot, ping-pong, capoeira, judo, salle de musculation), jeux de société, ateliers débats (généralement organisé autour du visionnement d'un film, ou d'une émission de télévision) et ateliers de création artistique agrémentent la vie quotidienne en dehors des temps d'encellulement (Solini et Basson, 2012). Pratiquées en groupe en présence d'un membre du corps éducatif, ces activités représentent des supports à l'observation du comportement des jeunes en « groupe », tant par rapport à son degré d'investissement et de participation que dans ses relations avec ses pairs. Ces activités se déroulent généralement dans un cadre « ludique », « récréatif » ou de « détente », censé favoriser/renforcer « le lien » entre les membres du corps éducatif et les jeunes et se démarquer

72 « Parce que c'est nous qui allons les réveiller donc là, moi ça m'enquiquine un peu, et puis ils sont forcés de le faire. » (Delphine, éducatrice)

ainsi de moments plus formels. Selon le point de vue des professionnels concernés, elles demeurent toutefois indissociables du respect de certaines exigences normatives implicites et non négligeables, dont les professionnels constatent les écarts ainsi que les progrès recherchés. Ces activités prennent un caractère « pédagogique », sinon « éducatif » aussi à travers le rapport aux règles du jeu et aux apprentissages associés (par ex. l'idéal du fair-play), aux discussions qui découlent de l'activité et de son déroulement, au rapport au corps et au langage investi par les jeunes, à leur capacité de maîtrise de soi (où la pratique du sport, comme notamment du judo, vise à « rendre conscients les mineurs que la violence peut être comprise, travaillée, canalisée »[73]), comme en témoigne certains des échanges entre membres du corps éducatif :

> J'ai dit à mon collègue : « Tu trouves normal qu'on vienne ici dans cette salle avec les deux à qui on dit tout le temps « on parle pas comme ça », et qu'on vienne et qu'on reste avec eux pour regarder ça ? » J'ai dit : « Non, moi ce film, il est intéressant comme outil éducatif si je fais un débat de discussions, mais pas en détente comme ça, à rire de n'importe quoi, à écouter des bêtises et des grossièretés comme ça ? » Puis, mon collègue m'a dit : « Oui… » (Félicia, éducatrice)

Enseignements

Ceux qui ont moins de seize ans doivent suivre, au sein de l'institution, un enseignement donné par des enseignants du Département de l'enseignement. Les enseignants ont été engagés en 2004 et 2005 par le Verger et ont durant ces années dispensé des cours correspondants aux niveaux allant de la cinquième primaire à la fin du cycle d'orientation. En janvier 2010, l'enseignement a été repris par le département concerné (suite à la volonté de cette instance politique de « reprendre la scolarité »), suite au transfert de poste du Département de la sécurité à celui de l'enseignement. L'objectif affiché est de rendre « l'enseignement au Verger comparable à l'enseignement public à tous points de vue, notamment pour les horaires de classe, ce qui constitue un élément de réalité de plus »[74].

Activités diverses menées sur l'extérieur

Particularité du secteur d'observation, certains jeunes bénéficient d'une permission de « sortie » de l'institution (généralement le temps d'une journée), et ceci dans le cadre d'un projet individualisé construit avec l'éducateur ou l'éducatrice référante et validé par le juge. Ce temps passé à l'extérieur, en

73 Le Verger, Concept général, 2010.
74 Le Verger, Concept général, 2010.

dehors des quatre murs de l'institution, peuvent consister en une rencontre avec les parents au domicile, en un stage, en un entretien un patron, etc. Ce projet est soumis à évaluation lors d'un échange entre l'éducateur ou l'éducatrice référante et le jeune, et selon la dynamique évolutive, il peut être redéfini au besoin. Son non-respect peut faire l'objet de sanctions et infléchir sur le projet de sortie (quel lieu de placement après la détention : famille, centre éducatif ouvert/fermé, foyer thérapeutique ?) du jeune. Citons les propos d'une éducatrice, très suggestifs à ce propos :

> Si le jeune a un projet de faire un apprentissage et de retourner dans sa famille, nous on dit qu'on est d'accord avec ça, on essaye de mettre en place ce projet, c'est-à-dire qu'il va devoir se trouver un stage ici, et voilà, respecter tout ce qui va avec, rentrer à l'heure, ne pas consommer, etc. Si ça se passe mal, on va redéfinir le projet. Suivant si ça se passe très mal, on va peut-être lui donner encore une chance, et puis après, aussi par rapport aux permissions, on va aussi lui donner beaucoup plus facilement les permissions, pour voir aussi comment ça se passe en famille, voir s'ils arrivent à mettre un cadre le week-end, on va aussi les voir plus fréquemment pour préparer le retour en famille […]. Il y a beaucoup de choses qui se jouent dans le milieu familial. Ça peut être au niveau scolaire, rebrancher sur le niveau scolaire, c'est aussi beaucoup au cas par cas. (Marianne, éducatrice)

Des conceptions éducatives plurielles

Nous avons vu ci-dessus les visages pluriels des modalités d'encadrement des jeunes détenus au Verger. Or, il apparaît que ces modalités sont basées sur des conceptions éducatives implicites ou explicites qui peuvent être très hétérogènes. À cet égard, Chantraine (2011) a pu dégager (dans son enquête sociologique minutieuse menée en établissements pénitentiaires pour mineurs [EPM]) une « typologie des conceptions éducatives » très éclairante pour notre propos. L'auteur note que ces conceptions – dégagées selon la méthode des idéaux-types[75] – varient selon deux dimensions : selon le « socle de la relation éducative » premièrement, et selon la « nature du travail éducatif », deuxièmement. En raison des profondes analogies entre les EPM étudiés par l'auteur en

75 D'inspiration weberienne, cette méthode ne vise pas directement la fidèle description de l'hétérogénéité des pratiques. Tout au plus, il s'agit de « clarifier cette hétérogénéité », c'est-à-dire « à la rendre intelligible grâce à un travail de construction de catégories qui opèrent une montée en généralité sans ne rien perdre de leur capacité descriptive de la réalité historique » (Chantraine, 2011 : 403). Sur la fécondité de cette méthode, voir Schnapper (1999).

France et le CEF étudié en Suisse romande[76], nous nous autorisons à reprendre ci-dessous cette typologie. Présentons tout d'abord les deux dimensions de cette typologie avant d'en dégager les quatre conceptions éducatives. Afin d'éviter de donner à la présentation qui va suivre un caractère trop déductif, nous allons confronter autant que possible la typologie de l'auteur à l'analyse de notre propre corpus empirique.

Typologie des conceptions éducatives (Chantraine, 2011 : 404)

Socle de la relation éducative	**Nature du travail éducatif**	
	Travail de milieu ouvert	**Travail de foyer**
Contrainte de facto	La responsabilisation	La socialisation comportementale
Recherche d'adhésion	Le travail biographique	L'art de faire avec

Premièrement, du côté de l'axe relatif au socle de la relation éducative, l'auteur note que les relations entre les professionnels et les jeunes détenus peuvent être nouées sur le fondement d'une situation de « contrainte de facto » : « l'éducation, dans ce cadre, étant indissociablement liée à cette situation de contrainte dans laquelle sont placés les détenus – situation pouvant être justifiée, selon les cas, parce qu'ils sont « mineurs » ou parce qu'ils sont « délinquants » (Chantraine, 2011 : 403). Cette situation de contrainte renvoie tout d'abord au cadre proprement matériel « contenant » de l'institution, qui ne va pas sans donner une certaine coloration à la relation éducative engagée auprès des jeunes. Qu'il soit incarné avec les quatre murs de l'institution, ou entre les quatre murs de la cellule, ce cadre matériel (l'enfermement proprement dit) offre un ressort fondamental à l'action des professionnels engagés auprès des jeunes détenus. Certains récits condensent de manière exemplaire la dimension proprement constitutive que le cadre matériel de l'institution peut représenter pour la formation de la relation éducative engagée à l'égard du jeune. Citons les propos d'un éducateur à ce propos : « Il y a un rôle de l'infrastructure dont les gens ne se rendent pas compte, elle fait cinquante pour cent du boulot » (Didier, éducateur). Cette contrainte de fait, à laquelle sont confrontés les jeunes détenus, se manifeste d'autres manières. Une grande partie des rituels

76 Deux raisons expliquent ces analogies : premièrement, une multiplicité des agents professionnels impliqués dans le travail d'encadrement des mineurs détenus sont présents dans chacun des contextes géographiques (et œuvrent dans le cadre d'une « culture de la pluridisciplinarité »). Deuxièmement, les ambitions réformatrices, censées être associées à ces nouvelles formes de prise en charge des jeunes détenus, entendent mieux articuler le registre de la sécurité, du soin et de l'éducation.

d'admission évoqués plus haut (le changement de vêtement, la fouille, la confiscation des objets personnels), mais aussi l'« entretien d'entrée » engagé par les membres du corps éducatif vis-à-vis des nouveaux entrants, prend pour appui ce cadre matériel et jauge l'influence que celui-ci peut exercer sur le jeune (dont notamment sa capacité à « prendre conscience de la situation »). De même, tout un ensemble d'exigences « comportementales » auxquelles sont confrontés les jeunes (tâches pour lesquelles ils sont sollicités dans les ateliers, heures de lever, de coucher, nettoyage de leur cellule, etc.) renvoie à une contrainte de fait à laquelle ils sont confrontés en raison des règles de fonctionnement interne de l'institution. Or, il apparaît à la lumière des récits récoltés, que la relation éducative engagée à l'égard du jeune s'ancre parfois moins autour de la situation de contrainte de fait où se trouve le jeune, justifiée selon les cas en raison du statut de « mineurs » ou de « délinquants », qu'elle se noue parfois sur « le fondement d'une recherche d'adhésion des mineurs à l'action éducative proposée, cette adhésion étant dès lors considérée comme le préalable à tout travail éducatif » (Chantraine, 2011 : 403). Que la prise en charge soit collective par des activités récréatives, pédagogiques (censées offrir une certaine proximité entre les professionnels qui encadrent l'activité et les jeunes encadrés), ou individuelle (par la tenue d'entretiens personnalisés), un ensemble d'actions engagé à l'égard des jeunes se fonde sur le souci de chercher à « faire adhérer » le jeune à l'action proposée (le rendre « compliant » comme disent certains professionnels dans leur jargon). La pédagogie du « projet » condense de manière prototypique ce ressort de la relation éducative (la recherche d'adhésion) tant le projet élaboré se doit d'être construit (on dira « co-construit ») avec le jeune. Dans cette conception relativement horizontale des échanges, la relation de confiance qu'il convient d'établir et de construire représente un ingrédient fondamental à ce deuxième socle de la relation éducative. Tout se passe comme si la dimension contenante de l'institution était sinon occultée, tout au moins mise entre parenthèses au profit de la construction d'un autre contexte d'intervention. Ce dernier est bâti autour d'une action à laquelle les jeunes participent dans la mesure où ils trouvent du sens à l'action proposée.

Deuxièmement, l'auteur relève que la relation éducative dépend aussi de la « nature du travail éducatif ». Au-delà des différences typiques différenciant les rôles professionnels des uns et des autres (qui se manifeste dans la simple énumération des corps professionnels présents dans l'institution), le mode de prise en charge (collectif ou individuel) avec lequel les professionnels ont travaillé par le passé et auquel ils demeurent attachés pèsent d'un certain poids sur les conceptions éducatives que ceux-ci engagent au quotidien auprès des

jeunes. Alors que certains[77] ont travaillé par le passé dans des institutions dispensant une prise en charge globale de leur pensionnaire (foyers, prison pour majeurs, institutions psychiatriques), d'autres ont davantage travaillé avec des formes de prise en charge plus individualisées, où l'entretien personnalisé est la méthode de travail la plus commune. Citons les observations de Chantraine (2011) à ce propos qui montrent l'influence des cultures professionnelles héritées dans la manière de concevoir le travail éducatif engagé :

> Une ligne de tension oppose en effet […] les tenants d'une culture éducative dite « de milieu ouvert » et les tenants d'une éducation dite « de foyer ». […]. Ces deux « cultures » ne doivent pas être pensées comme l'opposition étanche entre deux membres du corps éducatif, ou deux groupes d'éducateurs et éducatrices, mais comme l'opposition entre deux idéaux-types du travail éducatif, lesquels d'ailleurs se subdivisent à leur tour entre diverses modalités […]. Là où les professionnels plus proches du premier idéal-type insistent sur l'importance de la construction d'une trajectoire individuelle qui suive le jeune le long de la « chaîne pénale », par la tenue d'entretiens individuels avec le jeune ou d'entretien in situ avec sa famille, sur l'écriture de rapports à destination du magistrat, sur les liens noués avec les membres de « l'environnement » du jeune, ainsi qu'avec son éducateur ou éducatrice « de milieu ouvert », sur la construction d'un projet de sortie, etc., les [professionnels] plus proches du second idéal-type insistent sur l'importance d'offrir aux jeunes « des moments vécus » au quotidien, parfois par la mise en place d'activités qui leur permettent de nouer d'autres types de relation que celle offerte par la mise en place d'entretiens individuels, sur l'attention à porter à la qualité de l'animation quotidienne des unités de vie, éventuelle en « binôme » avec les surveillants, sur l'apprentissage progressif des règles de savoir-vivre et de savoir-être, etc. (Chantraine, 2011 : 360–361)

Le distinguo entre une prise en charge « individualisée » et une prise en charge plus « collective », souvent cité dans les témoignages que nous avons récoltés (et notamment des acteurs présents depuis suffisamment longtemps pour avoir vécu certaines transformations), condense de manière exemplaire cette variation relative au mode de prise en charge engagé. Certains acteurs professionnels, qui travaillent depuis un certain temps, ne vont pas sans souligner par ailleurs la dynamique évolutive caractéristique de ces formes de prise en charge :

> Il y a une évolution de par le fait des jeunes qu'on a accueillis où on avait beaucoup des grands groupes au départ, on faisait plus, quand même quelque chose qui s'apparentait à… Comment dire ça… Ouais, de l'animation d'ateliers, d'animation de groupes, peut-être. Moi j'étais

77 Voir annexe 1.

> éducatrice, je me souviens, l'atelier pain, il y a avait des groupes assez importants. […] Il y a un travail beaucoup plus collectif qui a, petit à petit, disparu, quand même. Par le fait que tout d'un coup il y a une classe, il y a pas mal de périodes où il y a eu des jeunes en âge de scolarité obligatoire, donc qui étaient en classe toute la semaine, qui fait que les groupes sont devenus plus petits, qu'il y a eu beaucoup plus d'ouverture sur des possibilités de faire des choses à l'extérieur, ça c'est des choses un peu… Du moment qu'on a été séparé des autres mandats, c'était beaucoup plus facile pour nous que les jeunes sortent, reprendre le terrain plus extérieur, faire des stages, reprennent leur école sur l'extérieur, c'est vraiment des choses qu'on a favorisées. Et je pense qu'il y a eu un mouvement des juges qui au départ était plus… Sur les pattes arrière à cette ouverture. C'est vrai que quand on a ouvert le Verger, on a eu tellement d'évasions qu'au début tout était un peu verrouillé, on osait plus rien faire. (Noémie, membre de la direction)

Noémie relève avec une certaine nostalgie qu'un « un travail beaucoup plus collectif […] a petit à petit disparu ». Mais le développement d'une prise en charge plus individualisée ouvre une zone à investir, permettant potentiellement « d'élargir la mission » et de ne pas limiter le travail engagé à sa dimension « rétributive » :

> Je me retrouvais, je me souviens, avec mon collègue qui avait mon âge. On se disait : « Nous deux, jeunes éducs, à tenir cette maison ! » Pas un gardien, pas un agent, pas un cuisinier, pas… Et on arrivait, on arrivait quand même. Alors que c'est vrai qu'à ce moment-là, les objectifs en matière de travail éducatif n'étaient pas les mêmes. On était là, en plus la majorité… un côté beaucoup plus rétributif, quoi ! La sanction, l'enfermement, évidemment, arriver à un bout de réflexion de la part du jeune sur ce qu'il a commis, nous, en tant que professionnels un bout de compréhension sur où il en est dans sa situation, etc. On était pas du tout dans la construction d'un projet. Ça c'était l'assistant social, c'était autre chose. Notre mission s'arrêtait beaucoup plus rapidement. Savoir où il en était le jeune, c'était une chose, l'amener à dégager un peu de regard sur quelque chose qu'il avait fait. Mais c'était quand même fait par d'autres personnes, ce travail, par l'extérieur. (Noémie, membre de la direction)

Sans se limiter à l'action engagée au sein du secteur « observation », il semble que cette culture du « milieu ouvert » trouvera un terrain propice à son développement au sein de ce secteur, comme se rappellent certains professionnels contemporains de ces évolutions organisationnelles. Au début des années 2000, l'idée d'ouvrir l'institution sur l'extérieur sera de plus en plus engagée et en 2004, le secteur d'« observation » sera créé, différencié du secteur « préventive ». Or ce réaménagement organisationnel n'ira pas sans modifier profondément

la nature du travail éducatif, comme le soulignent certains acteurs rencontrés. Avec le développement du secteur « observation », certains notent alors l'enthousiasme à ce qui se présente comme une forme d'innovation.

> [On trouvait] beaucoup d'éducateurs qui étaient très volontaires par rapport [au changement] et [qui cherchaient] donc à évoluer aussi dans des prises en charge plus individualisées, quelque chose qui était un peu plus différencié que ce qu'ils font en détention préventive. Et moi, j'ai pas mal gardé ce côté plus sur l'extérieur, avec pas mal d'audiences au tribunal, avec pas mal de réunions dans les écoles que je faisais au départ avec les enseignants. Et c'est vrai que souvent, dans cette période, où s'est vraiment construite cette équipe, c'est plutôt moi qui faisais les contacts avec les assistants sociaux. (Noémie, membre de la direction)

> J'ai commencé en préventive, quand ça s'est ouvert en 2005, je crois, et puis au bout de quelques années, j'ai fait la demande pour travailler en observation [en 2007]. […] J'avais envie de faire un autre travail, en fait avec les jeunes. Pour moi, préventive… C'est plus du travail où on fait face à des situations extrêmes, tandis qu'en observation on peut mettre en place des projets, on rencontre les assistants sociaux, voilà, la démarche m'intéressait. […]. Il y a des rendez-vous qui sont pris avec les assistants sociaux, il y a des entretiens de famille qui sont faits, il y a un projet et à la fin on va rédiger un rapport, pour décider, pour déjà faire le bilan de ce qui s'est passé ici, et dire ce qu'on préconise pour la suite. […] Il faut discuter avec le jeune, on a des discussions fréquentes. Donc c'est beaucoup plus cadré, comme travail, il y a beaucoup moins de… En fait en préventive on peut faire tout ça, mais ce sera lié à note propre volonté, mais dans la réalité ça se fait jamais. (Marianne, éducatrice)

Après avoir présenté les deux axes de la typologie de Chantraine, nous documentons ci-dessous les quatre conceptions éducatives qui peuvent en être dégagées. Les différents encadrés figurant à la fin de chaque conception éducative entendent témoigner – sous une forme incarnée – de la plausibilité empirique de cette typologie.

L'éducation comme travail de « responsabilisation des jeunes détenus »

Au carrefour entre une relation éducative fondée sur la situation de contrainte de fait et un type de travail individualisé, on trouve une conception éducative qui est vue comme un travail de « responsabilisation des jeunes détenus ». Le point d'entrée dans l'intervention consiste précisément à travailler, avec des entretiens individuels, sur l'infraction pénale en tant que telle. Les professionnels font « prendre conscience » (expression érigée en véritable *leitmotiv* de cette

conception) au mineur, par exemple, de la gravité de ses actes délictuels, en le faisant « réfléchir à ses actes », ou encore à mesurer son degré d'empathie à l'égard de la victime. Par ailleurs, la réalité carcérale est mise en sens et portée à l'attention subjective du jeune. On s'évertue par exemple à rappeler au mineur « le lieu » où il se trouve, qui n'est pas un « foyer », et encore moins les vacances ou le « Club Med ». Au fond, la finalité visée est de faire du jeune détenu un « sujet actif de sa réinsertion » et « responsable », en travaillant autour de son acte délictuel et de ses conséquences. Les rituels d'admission (et notamment les entretiens d'entrée organisés par le corps éducatif) sont les moments où cette conception se manifeste de manière prototypique.

D'un point de vue historique, cette conception de la sanction vue comme « part intégrante de l'éducation » reflète à sa manière tout un ensemble de réflexions qui s'imposent de plus en plus dans le champ de la justice des mineurs depuis les années 1980 en Europe. Sallée (2009) note l'émergence d'un rapprochement des débats entre « éducation » et « sanction » : la littérature professionnelle spécialisée est en effet très abondante en ce domaine (voir notamment : Vaillant, 1999, Youf, 2006 ; Botbol et Choquet, 2008 ; Milburn, 2009). Dans un article publié en 2006, Dominique Youf – directeur du département recherche, études, développement du Centre national de formation et d'études de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) en France – critique la « conception réductrice de l'éducation » des années 1970 selon laquelle l'infraction « était considérée comme le symptôme d'une souffrance qu'il fallait traiter », ce « qui impliquait une définition précise de l'action éducative comme thérapeutique » se fondant « essentiellement sur la psychanalyse et la thérapie familiale. » Il évoque au contraire l'importance de l'intériorisation des règles par les jeunes pris en charge : « Le jeune délinquant n'est pas d'abord la victime d'une situation sociale, psychique, familiale qu'il ne maîtrise pas, il est un sujet responsable qui doit apprendre à suivre des règles, c'est-à-dire à devenir autonome. »[78] Même si ces réflexions tendent à réaffirmer l'autonomie de l'action éducative vis-à-vis des peines à finalité répressive, ces réflexions tendent à rappeler – sous couvert d'une « pédagogie de la responsabilisation » – la part de contrainte et de sanction que doit néanmoins contenir toute action éducative tout en dénonçant certains modes d'exercice de l'autoritaire coercitif[79]. La responsabilité n'est alors plus seulement abordée comme le résultat de l'action éducative, elle en est également le moteur. Ainsi nous passons « d'une responsabilité passive où le mineur est

78 http ://www.vacarme.org/article1820.html, consulté le 12 janvier 2014.

79 C'est également dans cette optique que certains responsables des autorités pénitentiaires concernées, rencontrés en début 2011, nous ont fait part de l'état de leur réflexion et attentes : trouver une manière permettant de mieux articuler sanction et éducation.

soumis aux conséquences de ses propres actes à une responsabilité active où il doit contribuer activement à la recherche d'une solution » (Chantraine, 2008 : 67) ; ou encore comme le soulignent Garapon et Salas (1995, 148) : « On assiste à un souci plus grand de responsabilisation du délinquant à qui doit être donnée la possibilité de parler à la première personne, de prendre des engagements et de les tenir, comme de réparer le préjudice causé à la victime. » La responsabilité sociale qui prédominait au début du XX[e] siècle et qui est à l'origine de l'instauration du système protectionnel est de plus en plus ébranlée pour lui préférer une responsabilité individuelle[80].

« Faire réfléchir en confrontant le jeune à son délit »

« On m'a toujours dit, quand il y a un jeune qui arrive, c'est bien de rentrer en, je n'allais pas dire en conflit, mais… – En confrontation ? – En confrontation voilà, merci, pour essayer de le pousser un petit peu, voir ce que le jeune va sortir, si le jeune il va rester dans sa position de ‹ non moi j'ai rien à me reprocher › ou de rester dans ce truc de caïd, ou si pour finir, il va lâcher un ptit peu qu'il s'est fait influencer ou en fait ce n'est pas la vie qu'il veut avoir ou enfin j'en sais rien. Et bien avec ces jeunes-là, apparemment, c'est difficile de rentrer en confrontation parce que justement ça nous touche trop en fait, y a quelque chose qui… et puis on n'ose pas en même temps, on se dit, mais comment eux aussi vont réagir euh. » (Anissa, éducatrice)

« Bon moi, ma mission, c'est dans la mesure de mes possibilités de leur donner un coup de main ou des idées pour raccrocher le train extérieur. Je suis plutôt du style à les bousculer. […] Il y a un rôle de l'infrastructure dont les gens ne se rendent pas compte, elle fait 50 % du boulot. Les gamins savent où ils sont. Si on passe notre temps à leur dire que c'est pas grave, qu'ils sont en vacances ou que… [sur le ton désaccord. Ils savent, eux, qu'ils sont en taule. Il y a une période où on nous a fait appeler ça des chambres, il faut pas se foutre de la gueule du monde… plutôt que des cellules. Les gamins ils savent où ils sont, ils essaient pas de croire que c'est… Ils savent qu'ils sont enfermés. […] Les gamins, ils arrivent la première fois, on a plus ce rôle de les rassurer, de calmer le jeu, il explique pourquoi il vient, ‹ voilà tu as fait une bêtise, tu as fait une erreur, c'est pas la fin du monde, tu vas ressortir d'ici et maintenant, déjà depuis ici, tu vas pouvoir réfléchir et mettre en place pour éviter de recommencer dès que

80 Notons que le discours sur la responsabilité et la responsabilisation dépasse largement le cadre de la réaction sociale à la délinquance juvénile et investit progressivement l'ensemble des politiques publiques (Soulet, 2005 ; Astier, 2007 ; Tabin *et al.*, 2010).

tu sors › et de partir dans une phase ascendante et pouvoir l'accompagner dans cette démarche. Moi je serai du style, je me souviens d'un jeune qui était rentré, il y avait pour moi une problématique monstre et puis j'ai fini de discuter avec lui c'était trois heures du matin parce que j'ai trouvé que ça aurait été quelque part pire de le laisser comme ça. Le gamin arrive, on fait sa connaissance, ils nous explique pourquoi il est là, à partir de là on construit. Il y a un système qu'on a fait nous à l'époque, c'était trois jours tout seul. Qu'il voit personne d'autre que nous. Un gamin qui arrive, c'est énorme la différence, un gamin qui arrive et qui pendant trois jours voit personne, il est accessible dans son vécu, dans sa difficulté, dans son lui, dans son moi. On peut causer avec. S'il arrive et puis que dans les premières minutes, il voit qu'il a deux ou trois copains c'est fini, ça le rassure : ‹ Je suis pas tout seul, je suis pas dans la merde, j'ai des copains, ça va aller, on va se marrer, on va s'amuser. › […] J'entends, on fait une connerie, on la paye. » (Didier, éducateur)

« Pour moi, la sanction fait partie de l'éducation »

« On est quand même dans un milieu carcéral, ils ont commis un délit, on a pas le choix, à partir du moment où c'est carcéral, il faut s'attendre à ce qu'il y ait des portes où d'un côté il y a une poignée et de l'autre il n'y en a pas, c'est ça qui fait la différence aussi avec le foyer. Pour moi c'est important de dire que la sanction fait partie de l'éducation. La sanction pour moi, elle est importante. » (Sofia, éducatrice)

« Si c'est un gars qu'a fait un délit, on va déjà… […] On va essayer de comprendre pourquoi il a fait ce délit et comment lui il voit ce délit. Parce qu'y en a, ils ont fait un délit, ils ont volé une voiture ou piqué un natel ou je sais pas, pis ça les touche pas plus que ça ! On essaie de les sensibiliser, mais, y a des fois ça se fait pas en un jour ! Ils s'en foutent ! Ils disent : ‹ Ouais ouais… › On essaie de les reposer dans une réalité et d'essayer de leur faire comprendre que c'est pas en agissant comme ça qu'ils vont avancer dans la vie, ils auront à faire avec la justice, pendant ce temps là, ils vont pas à l'école. Après y en a, l'école ils s'en foutent, hein. On essaie de construire quelque chose ! On discute avec eux. » (Laurent, éducateur)

L'éducation comme travail de « socialisation comportementale »

La conception éducative qui peut être définie comme un travail de « socialisation comportementale », est également fondée sur la situation de contrainte de fait dans laquelle se trouve le jeune, mais engage cette fois davantage un travail éducatif collectif. Dans ce modèle, la finalité première de l'éducation

porte sur la transmission des valeurs et savoir-faire nécessaires à l'intégration dans une société organisée sur un mode « rationnel ». Aussi, comme on le dit souvent au Verger, il convient de « réadapter le jeune à une vie normale ». Cette action de transmission se manifeste, par un réapprentissage de règles, d'habitudes ou de gestes de la vie quotidienne vus comme relativement « basiques » : que cela soit par des commentaires et des rappels à l'ordre évoqués sur-le-champ (« c'est vrai qu'il faut leur faire des remarques ») ou de gestes (qui offrent l'avantage d'éviter d'en être que « dans la discussion » et de « passer à la réalité, à quelque chose de concret » comme le disent certains). Ainsi, se lever le matin, se laver la figure, changer de vêtements (si nécessaire), ranger sa cellule, se rendre en classe/stage à l'heure, parler sans agressivité ou encore bien se tenir à table, font partie des exigences normatives recherchées. On demeure ici attaché surtout à la conformité extérieure de comportements (socialement valorisés et relativement aisément identifiables) plutôt qu'à l'intériorisation de normes et la maîtrise de soi. Pensé en amont sur un mode plus ou moins tutélaire, le contenu de cette forme de socialisation est « voulu » et recherché par les agents professionnels (plutôt que négocié et construit avec les jeunes). La famille du jeune est vue comme ayant partiellement « échoué » dans ses tâches (famille qualifiée parfois ouvertement de « démissionnaire »), et les professionnels (corps éducatif, maîtres socioprofessionnels, agents de détention) se voient généralement comme des « suppléants » au milieu familial du jeune détenu. Leur action consiste alors essentiellement à consciemment poser et énoncer des limites aux jeunes délinquants, tout en s'évertuant à souligner le caractère « éducatif » du cadre carcéral dans lequel ils travaillent, surpassant la simple sanction!

À travers la préoccupation partagée d'inculquer certaines exigences normatives et valeurs de la société (comme l'évidence selon laquelle il s'agit de « mettre au boulot » les jeunes vu que le travail représente une valeur centrale de la participation à la société), l'éducation appréhendée sous le prisme de la « socialisation comportementale » n'est pas sans refléter certaines manières de voir et de « façonner » des individus héritées du passé, qui demeurent ici au bénéfice d'une légitimité sociale non négligeable.

« On est dans les bases de l'éducation là ! »

« C'est nous qui allons les réveiller le matin quand on sert le petit déjeuner : ‹ Coucou c'est l'heure ! › Parce qu'ils roupillent quand on arrive ! Ils sont pas levés, ils sont pas… […] Y en a certains, ils sont pas autonomes au niveau de l'hygiène ! Donc tu repasses un quart d'heure plus tard, ils ont remis la deuxième couche, alors ils se lèvent ils enfilent le t-shirt. ‹ Et les dents ? Tu t'es pas lavé un coup la figure, rangé ta cellule ? › ‹ Ouais, c'est bon t'es la seule à m'enquiquiner avec ça. › ‹ Mais non je suis pas la seule ! › Quand y en a qu'un à sortir [de la cellule] ça va, mais quand y en a quatre ou cinq, il faut prendre à chaque fois dix minutes avec chacun en disant ‹ vas te laver les dents, vas te filer un coup de patte, t'as les yeux tout collés, tu dors avec tes habits ? › Y en a qui sont habillés la même chose 24 heures sur 24 ! On a expliqué que le pyjama c'est pour la nuit, mais on est dans les bases de l'éducation là ! Pour moi c'est effectivement les autonomiser : ‹ Voilà t'as un réveil, tu te débrouilles, tu sais combien de temps il te faut pour te réveiller, tu sais qu'on vient te chercher à 7h25, donc à toi de mettre ton réveil quand tu veux. T'as ton petit déjeuner prêt en bas, t'es pas prêt on repassera plus tard ! Mais quand on pourra aussi ! › Et un peu jouer là-dessus. Alors le but c'est pas de le laisser jusqu'à onze heures en cellule ! Non ! ‹ Voilà, t'as foiré aujourd'hui, le patron si t'arrives en retard à l'extérieur, c'est action réaction. › » (Delphine, éducatrice)

« On est des subsituts parentaux » face à des parents « qui ne posent pas le cadre à leurs enfants »

« On essaie de jouer à papa maman, mais avec beaucoup de guillemets. On est des substituts parentaux quand même un peu […]. Je mets des très grands guillemets là-dessus, je suis pas la maman des enfants d'ici, mais quelque part, du moment que la justice pénale met son nez dans une famille, c'est le juge qui a le pouvoir de décider, les parents perdent tout ! […] On peut avoir de temps en temps des parents nocifs aussi, ça arrive malheureusement, donc là on. Moi je les intègre quand même [aux décisions]. Mais ce que je vois, c'est qu'effectivement, de plus en plus on a des parents démissionnaires… Est-ce que c'est la faute de la société ? J'en sais rien… Mais on est quand même clairement dans une société de consommation : la dernière télé, le dernier lave-linge, la dernière bagnole, moi aussi hein ! J'aime bien ma nouvelle voiture… On est dans des situations où même dans une famille normale, où maman travaille aussi pour apporter aussi ce qu'il faut niveau pépettes, on rentre le soir, on est fatigués, on a tendance à laisser aller plutôt que de tenir le cadre ! C'est quand même des points communs que je vois chez pas mal de parents, pas tous hein, mais des parents qui en fait ne posent pas le cadre à leurs enfants. Ou ils disent non une première fois, et au bout de la

troisième fois, le jeune homme insiste et ‹ bon, c'est bon vas-y › et voilà. C'est des parents qui arrivent à bout, ils se font à mon avis un petit peu dépasser par les événements, pis une fois que l'adolescent a pris un peu le pouvoir sur la famille, il arrive quand il veut, comme il veut, avec qui il veut. Pour rattraper ça, je pense que c'est pas évident ! Et c'est usant ! Ils ont aussi une petite part de responsabilité là-dedans, un adolescent a besoin de repères, de cadre. » (Delphine, éducatrice)

« Il y a des habitudes de la vie quotidienne qui ont été prises et qui sont mauvaises… qui ont été mal plantées… »

« Souvent un jeune qui vient d'un foyer par exemple, baigne des fois depuis des années dans un milieu éducatif. Ce sera certainement beaucoup plus difficile. Enfin, tout ce qu'il peut entendre ici, il l'a, à mon avis, déjà entendu de manière à peu près similaire. Mais c'est… je me posais toujours la question de pourquoi on avait un petit peu annulé le terme ‹ rééducatif › en fait, et ‹ rééducation ›. Comme s'il y avait quelque chose de péjoratif, mais en définitif, il y a aussi un petit peu de ça. Il y a aussi des habitudes qui ont été prises de la vie quotidienne qui sont mauvaises. Qui ont été mal des fois… plantées je veux dire, ça peut être la tenue à table, ça peut être l'hygiène, ça peut être la parole quand quelqu'un parle, enfin des tas de choses comme ça. Et puis, je pense que aussi y'a moyen de dire… comme on essaye de corriger les fautes d'orthographe, on part du principe qu'il faut… remettre à niveau scolairement un gamin, de remettre un peu à niveau éducativement… un gamin peut-être que, un jeune qui a été… qui a pas reçu quand même les choses, de la bonne manière quoi. Moi personnellement l'éducatif me dérange pas. » (Focus group observation)

Poser des règles à respecter de manière impérative. « Il faut être solide pour dire : ‹ Non, on, c'est non ! › »

« Y avait les anciens et puis, y avait pas mal d'éducateurs nouveaux qui étaient là, ils étaient confrontés à tous ces jeunes, mais pour certains c'était tout nouveau, ils arrivaient pas à se faire respecter parce que c'est pas évident ! Et puis y a des jeunes qui essaient. C'est comme à la maison ! Ils essaient jusqu'au bout, ça marche ou ça marche pas. Mais bon, ils vont tester ! Y en a, au bout d'un moment, ils arrivaient pas à se faire respecter, c'est ça qui a fait que les jeunes ont vite compris, celui-là ou celui-là, on peut faire ceci, avec celui-là non. Ils font toujours la même chose ! Ils analysent les éducateurs. ‹ Pis avec celui-là, je vais pouvoir me permettre. › Alors, certaines demandes qu'ils font, y en a un qui dit non, ils vont essayer avec d'autres ! Des fois y en a, ils vont déroger à la règle. Pour diverses raisons, soit que le jeune monte en tension, pour des cigarettes. Y en a qui donnent une cigarette, y en a qui donnent pas. Des fois c'est vrai qu'une cigarette, ça permet de

détendre l'atmosphère et y en a qui en donnent pas, alors ça aussi, ça cause des problèmes ! C'est vrai que pour ceux qui sont nouveaux ici, ils se rendent pas compte de tout ce que ça peut entraîner autour de ça, l'histoire d'une cigarette. Alors bon, c'est vrai que des fois, il faut être solide pour dire : ‹ Non, non c'est non ! › Parce que beaucoup de jeunes n'ont pas beaucoup entendu le ‹ non ›… dans leur éducation, ils ont testé les parents, pis pour finir les parents disent ‹ oui › ou disent rien du tout, pis ils font ce qu'ils veulent ! » (Laurent, éducateur)

« Ce qui est intéressant, c'est d'arriver à les motiver et de leur donner envie de faire ces tâches qu'on leur demande »

« Ce qui est très intéressant dans cet atelier qui est assez ‹ barbare ›, c'est d'arriver à les motiver et à leur donner envie de faire ces tâches qu'on leur demande, donc de passer la serpillère, nettoyer, plier les habits. Quand vous demandez à un garçon de plier les culottes de filles, pour certain c'est… c'est pas possible ! Et de voir qu'ils le font et qu'ils s'appliquent, qu'ils sont volontaires ! » (Céline, maîtresse socioprofessionnelle, Focus group)

Rappeler les jeunes à la « réalité » de l'extérieur

« J'ai repris les ateliers, ma partie c'était ‹ mécanique/électricité ›, j'ai réorganisé tout ça, j'ai amené du petit travail pour les jeunes, c'était pas toujours évident, parce qu'ils n'étaient pas non plus tous formés ! Alors on avait des ateliers qui fonctionnaient bien et en plus, à l'époque, on leur donnait un pécule. C'est vrai que dans l'ensemble, on va dire à 80 %, les jeunes étaient motivés. Les jeunes descendaient aux ateliers, comme si on va travailler dans une entreprise ou un autre secteur, ils mettaient une salopette, ils se changeaient, ils étaient en tenue d'atelier et ils travaillaient aux ateliers. Par rapport aux travaux qu'on faisait, des fois on faisait aussi des travaux pour des clients extérieurs […]. C'était pas de l'industrie, mais y avait un certain rendement. La réalité, y avait la réalité de l'extérieur. Puis, les ateliers ont eu moins d'importance, tout ce qui était grosses machines, c'était plus aux normes fédérales. Et de toute façon, y avait plus la place. La place, ça s'était rétréci. Je vous dirais que je suis un peu déçu de pas… je trouvais que cette formule, comme on avait les ateliers avant ou qui correspondait à une réalité de l'extérieur, moi j'étais dans mon élément, j'aimais apporter des connaissances, enseigner, que ce soit les travaux manuels. Mais je pense qu'il n'y a pas assez d'ateliers pour les confronter à des petits travaux manuels pour essayer d'éveiller en eux… je sais pas moi. Moi c'est un peu ce qui m'a déçu, je dois dire. Ces dernières années, de pas pouvoir concrétiser un enseignement. Ce qui me manque, c'est des fois de passer à la réalité à quelque chose de concret. Pas que dans la discussion. » (Laurent, éducateur)

« Mais alors, qu'est-ce qu'on leur propose, qu'est-ce qu'on va faire avec eux ici pour qu'ils soient bien à l'extérieur ? On leur propose quoi ? Il faut bien qu'on les mette au boulot ! Que ce soit un bon aide-maçon ou un aide-peintre, ou ainsi de suite, puisqu'on ne va pas [en] faire des ingénieurs au CERN ! » (Jacques, maître socioprofessionnel, Focus group)

L'éducation comme « travail biographique »

La troisième conception éducative, vue comme un « travail biographique », se base sur la recherche d'adhésion du jeune à l'action proposée. Il s'agit d'un mode d'intervention très individualisé. Pour les acteurs professionnels concernés, l'entrée dans la relation éducative se fait en analysant la « singularité » de l'itinéraire biographique du jeune (« sa situation »). Ce travail biographique passe par des échanges personnalisés (via le recours à des entretiens individualisés). Dans ce cas de figure, le « délit » apparaît comme le symptôme d'une configuration relationnelle et diachronique plus complexe dont il convient de démêler les fils. L'analyse de certains dossiers est un bon révélateur de cette perception du « délit » :

> Le délit de Simon[81] peut être vu sous l'angle de la tentative de meurtre sur la personne de son frère aîné. […]. Il nous semble essentiel, afin de tenter de comprendre la situation générale de Simon, de mettre en relation de causalité le délit avec l'histoire familiale ainsi que les dispositions personnelles de Simon. (Simon, Extrait de dossier, rapport d'observation à l'attention du Tribunal des mineurs, 2010)

On retrouve là ce qui se présente comme un point d'honneur souvent affirmé de la justice pénale des mineurs[82]. Ce récit l'exprime de manière prototypique :

> La justice en Suisse ne s'attache pas tant au délit, au départ. Et vraiment la situation, que ce soit situation scolaire, situation familiale, le manque d'adhésion aussi du jeune à un projet, le manque de repères, je pense que nos jeunes n'ont pas forcément beaucoup de repères et pour certains d'entre eux, les repères ils les retrouvent dans la bande, quoique c'est un petit peu moins fréquent maintenant à Genève qu'il y a une dizaine d'années en arrière. Mais alors, tout ça fait qu'à un moment donné, ils commettent un tel acte, ou ils le répètent et ils arrivent ici. […] Nous, on regarde à quel niveau ils en sont, parlant en

81 Nom d'emprunt.

82 Qui apparaît déjà clairement énoncée à Genève avec la création de la Chambre pénale de l'enfance dans les années 1910, réaffirmé avec force dans le nouveau Code pénal des mineurs adopté en 2007 (cf. chapitre 1).

> termes de compétences, c'est quand même plus glorieux qu'au niveau des échecs, nous on reprend, quasiment à l'état brut, et puis on va passer dans différentes choses. (Anne-Françoise, membre de la direction)

Dans cette perspective, l'importance conférée au « climat de confiance » qu'il convient d'instaurer avec le jeune, peut véritablement se comprendre à travers le souci de faire, à terme, adhérer le jeune à l'action proposée, et que cette attitude, dans l'espoir des professionnels, ne sera pas feinte. D'ailleurs, certains acteurs rencontrés n'hésitent pas à parler de « faux self » pour disqualifier certaines formes stratégiques d'adhésion de jeunes. Ce conformisme « extérieur », ou de « façade », serait tout particulièrement induit par certaines pédagogies qu'ils jugent trop « confrontantes ». Bien sûr, dans leur optique, cette relation de confiance demeure fragile, et ne peut se nouer que lorsque le rapport de pouvoir qui traverse la relation encadreur/encadré est mis à distance.

À bien des égards, cette conception éducative comme « travail biographique », qui ne date pas d'aujourd'hui et qui se retrouve, comme les récits présentés ci-dessus en attestent largement, dans des formes de prise en charge d'obédience thérapeutique, semblerait remise au goût du jour au prix de certains réaménagements.

> Contrairement aux programmes thérapeutiques d'inspiration médicale de la première génération (1950–1975), l'intervenant doit désormais compter sur la participation active des bénéficiaires au processus même de la prise en charge. En réaction probablement à une prise en charge institutionnelle associée idéologiquement au providentialisme, on préconise désormais l'idée que la réussite du processus thérapeutique repose sur une participation active et la motivation véritable de ceux qui en bénéficient […]. Alors qu'autrefois l'autonomie était considérée comme un aboutissement du processus thérapeutique (la thérapeutique comme moyen d'accéder à l'autonomie) elle est désormais considérée comme un instrument devant être déployé dans le cours même du processus de soin […], [érigée en] gage de réussite supplémentaire afin de s'assurer que l'intervention débouche sur des résultats satisfaisants. (Quirion, 2006 : 153–154)[83]

Il conviendrait de s'interroger ici dans quelle mesure ce mouvement de recomposition des modes d'intervention thérapeutique ne reflèterait-il pas une dynamique contemporaine, bien analysée par Fassin (2004 : 35), de « recomposition de la psychiatrie publique ». Cette dernière entend « sortir de

83 « Cet accent sur l'autonomie est particulièrement manifeste lorsqu'on s'attarde à la nouvelle terminologie des programmes de traitement, où l'on rencontre régulièrement les références à l'autoévaluation, l'autodétermination, à l'autocontrôle, l'autogestion et l'empowerment » (Quirion, 2006 : 154).

la délimitation pathologique de sa mission pour l'engager vers des missions de santé mentale plus proches des gens, moins stigmatisantes, moins médicales. Plus qu'à une psychiatrisation du social, on a affaire à une sanitarisation de la psychiatrie »[84]. Les trajectoires professionnelles de certains interviewés faisant partie de ce corps professionnel sont révélatrices à cet égard (voir Annexe).
La conception éducative vue comme un « travail biographique » se déploie de manière prototypique dans les formes d'encadrement thérapeutique mises en place par les professionnels du soin que nous avons rencontrés (professionnels dont l'action individualisée proposée s'apparente à un « lieu d'écoute » [Fassin, 2004]). Elle se déploie également dans certaines des modalités du travail des éducateurs et éducatrices, dont les interventions engagées autour de la co-construction de projet personnalisé avec les jeunes. Ces interventions nécessitent également une prise en compte de l'histoire singulière du jeune replacé dans ses configurations familiales, ce qui dépasse le cadre strict de sa trajectoire intra-muros. Ce travail biographique peut dès lors s'ouvrir à d'autres acteurs susceptibles de jouer un rôle clé dans le devenir du jeune et dans la compréhension de sa situation : l'entourage familial du jeune, autres acteurs professionnels disposant d'information à son sujet, etc. Il convient dès lors de « poser une certaine carte du jeune, l'entendre dans son projet, entendre sa famille, s'il en a une, si elle est collaborante » (Anne-Françoise, membre de la direction). Constitutive de la justice des mineurs fondé sur l'éducabilité du justiciable, cette conception éducative comme « travail biographique » – prenant le soin de mettre à distance le « délit » – engage le double objectif « d'une connaissance de l'environnement du jeune, indispensable pour rendre compte de la situation du jeune à l'ensemble des acteurs de sa prise en charge judiciaire, et d'une action de transformation de cet environnement » (Chantraine, 2011 : 427), comme en témoigne certains récits de manière exemplaire :

> Faut juste savoir que l'objectif principal de toutes observations c'est de définir le lieu de vie. Et c'est clair que le jeune qui est là, il est là pour environ trois mois, comme disent les juges, mais il y a une sortie à prévoir ! Donc effectivement si on peut juste observer et ne faire aucune référence à leur comportement, le but c'est quand même

84 Poursuivant le même questionnement, Doron (2011 : 92) évoque l'hypothèse suivante : « Il est bien possible, en effet, que la référence au soin, plus large et plus vague que les notions de thérapie ou de traitement d'une maladie, soit un moyen d'élargir le spectre des prises en charge possibles, en les débarrassant d'un souci de distinction stricte entre maladie et santé. Le soin donne l'illusion aux différents acteurs qu'ils font la même chose, qu'ils ont les mêmes valeurs, que les médecins et le psychologue, mais aussi l'éducateur, et même, dans une certaine mesure, le juge, prennent soin de celui dont ils ont la charge. »

qu'ils puissent sortir d'ici avec des bagages ! Après ils les prennent ou pas, moi je les donne ! Mais s'il veut pas prendre, je peux pas le faire à sa place ! Mais voilà ! C'est pour ça que pour moi c'est important d'intégrer la famille parce que effectivement si on se rend compte qu'il y a une famille qui est un peu… quand je dis « nocive », mais encore une fois je mets les guillemets très grands ! Cette notion de nocivité, même si j'aime pas en parler comme ça, ça peut être provisoire. Ça peut aussi être une famille qui a besoin de se ressourcer parce qu'ils ont vécu un peu l'enfer avec le junior, et qu'il y a d'autres enfants à protéger aussi en bas âge, dans le cas d'une famille recomposée ou pas, et ça peut être un temps déterminé où on se rend compte qu'un retour à la maison n'est pas des plus judicieux ! Après est-ce que les placements c'est mieux ? Je sais pas ! […] C'est un rapport au bout des trois mois ! C'est un rapport écrit d'une dizaine de pages. Avec une trame bien précise. (Delphine, éducatrice)

L'acte délinquant comme symptôme

« Un acte délinquant c'est un symptôme, ce n'est pas une fin en soi. La plupart du temps je pense que ces jeunes ne commettent pas des actes organisés, anticipés, c'est souvent des passages à l'acte un peu spontanés, un peu d'opportunité. Que ce soit dans la violence, souvent avec prise d'alcool et de cannabis ou alors des vols ou du vandalisme, des choses de ce type-là, ce n'est pas du grand banditisme, ce ne sont pas des choses organisées, ce sont souvent des choses qui arrivent comme ça brutalement et ce sont plus des débordements avec des répétitions. Donc pour nous, c'est plutôt le symptôme d'un trouble sous-jacent, souvent c'est comme ça qu'on peut le dire. Voilà donc nous, on se dit ils ne sont pas délinquants, ces sont des jeunes en difficulté, c'est comme ça qu'on essaie de se les représenter. » (Grégoire, personnel médical, Focus group)

« C'est vrai que nous, on est plus dans le soin, prendre soin d'eux, les écouter et parfois eux, ils [les éducateurs] sont plus dans le répressif. Tandis que nous, on essaiera de donner du sens au délit et essayer de comprendre pourquoi ils ont commis ce délit. Ils sont trop confrontant avec le délit ou la personne. Tout de suite, il faut écrire une lettre à la victime. Alors après ça peut créer aussi ce que nous on appelle du ‹ faux-self ›, c'est pas intégré. Ils le font, mais ils ont pas intégré la démarche dans la tête. » (Philippe, personnel médical)

« Je suis le bon »

« Ici je suis plus vécu comme ‹ le bon › auquel on a envie de parler, de se confier, des fois on peut même dire ‹ je viens vous voir pour éviter d'être en

cellule›. Je dis : ‹Pas de problème›, y'a toujours quelque chose à discuter à parler. Ou des fois ce que j'appelle la bobologie, c'est un petit truc et il veut rester une demi-heure à discuter d'autre chose ! Donc c'est important que j'aie cette place-là, et c'est une place assez unique. Je leur donne aussi la confidentialité des entretiens, tout ce qui est dit ici est sous couvert du secret médical, reste confidentiel, pis ça fait partie de leur droit de venir voir l'équipe médicale et je suis à disposition quand ils ont un coup de cafard, de stress. Et ils sont assez preneurs… à l'intérieur. »

« J'entends toutes les plaintes, les éducateurs répondent pas assez vite ou des trucs comme ça, trop longtemps isolés en cellules, ‹moi j'aime pas être tout seul en cellule, ça m'angoisse›. Donc là, ils viennent me parler de ce qu'ils ressentent, et là aussi j'ai une grande liberté, je peux aussi faire un travail de relaxation, ils prennent » […] « Je pense qu'ils sont… le mot est peut-être pas celui-là, mais touchés de l'intérêt qu'on leur porte. C'est quelque chose qu'ils ont perdu à l'extérieur aussi ! Et tous ces gens qui viennent de l'extérieur, c'est un peu ma force aussi ça, d'écouter, de connaître des pays en guerre, des traumatismes » […] « J'ai rarement des problèmes avec les jeunes. Ils savent, ça doit se dire entre eux, qu'ils peuvent compter sur moi, faire appel à moi, si je viens, c'est plutôt pour aider quoi. » (Philippe, personnel soignant)

« Quand je perçois cette tristesse, j'essaie de nommer cette tristesse et de faire le lien avec quelque chose qui me parle dans son histoire. »

« Ils veulent faire parler, comme parfois aussi les infirmiers, à tout prix et c'est mauvais ! C'est mauvais ! C'est abuseur, ils veulent lui faire dire ce qu'il a commis ! C'est déstabilisant ! Il faut vraiment y aller doucement ! J'ai l'impression que des fois, ils l'essorent comme ça, comme une vieille chaussette ! Et puis après ça le défait, faut ramasser les morceaux, c'est impressionnant ! Là il faut vraiment des connaissances, une attaque, une façon d'être. »

« Les jeunes sont très suicidaires parfois, ils tapent contre les murs. C'est là aussi qu'on est mal vu par les éducateurs, même parfois par la direction, parce que si ce risque-là est énorme on les hospitalise ! Et eux ils ont l'impression qu'on les retire de la sanction ! Il vous manipule et vous, vous rentrez dans son jeu ! » (Philippe, personnel soignant)

« Il faut les soigner »

« On a besoin de thérapeutique, car il y a des maladies, l'intention c'est de les soigner. D'autant plus que c'est en particulier privilégié [la prison], car c'est toujours des cas psychosociaux très compliqués, toujours des jeunes qui sont tout le temps en fugue, dans la rue ou on ne sait pas où. Quelque part

peut-être l'expérience quand ils sont là offre la possibilité aux jeunes de se poser et donc de pouvoir cibler une intervention thérapeutique. » (Philippe, personnel médical, Focus group)

Rappeler au corps éducatif l'aspect thérapeutique-psychiatrique

« Moi je trouve ce qui manque c'est ce côté thérapeutique par rapport à des adolescents difficiles que nous on connaît bien. C'est parfois difficile de voir ces jeunes qui ne sont pas pris en charge comme ils devraient l'être, par les éducateurs qui ont du mal à appréhender ces troubles. » (Philippe, personnel médical, Focus group)

« Un jeune qui est psychopathe, qui est difficile, il faut pas le sanctionner. Ils [les éducateurs] ne comprennent pas, quand on leur explique, que par exemple quand il y a des côtés masochistes et sadiques chez certains jeunes, et ben plus on les sanctionne, plus ils vont être pénibles ! » (Philippe, personnel médical)

Des projets « co-construits » avec les jeunes

« Si le jeune a un projet de faire un apprentissage et de retourner dans sa famille, nous on dit qu'on est d'accord avec ça, on essaye de mettre en place ce projet, c'est-à-dire qu'il va devoir se trouver un stage ici, et voilà, respecter tout ce qui va avec, rentrer à l'heure, ne pas consommer, etc. Si ça se passe mal, on va redéfinir le projet. Suivant si ça se passe très mal, on va peut-être lui donner encore une chance, et puis après, aussi par rapport aux permissions, on va aussi lui donner beaucoup plus facilement les permissions, pour voir aussi comment ça se passe en famille, voir s'ils arrivent à mettre un cadre le week-end, on va aussi les voir plus fréquemment pour préparer le retour en famille […]. Il y a beaucoup de choses qui se jouent dans le milieu familial. Ça peut être au niveau scolaire, rebrancher sur le niveau scolaire, c'est aussi beaucoup au cas par cas. » (Marianne, éducatrice)

L'éducation comme « art de faire avec »

Fondée sur une recherche d'adhésion, mais préconisant cette fois un travail plus collectif, on trouve une dernière conception éducative vue comme un art de « faire avec ». Ici, le souci majeur est de mettre à distance la réalité carcérale, et d'oublier qu'on est dans un lieu de détention, vision qui se révèle notamment en miroir des griefs adressés à certains collègues qui au contraire « se protègent derrière le carcéral » ! Cette mise à distance se manifeste notamment dans la tenue d'activités socioéducatives en collectif (création

musicale, artistique, danse, de sport) ou dans la création d'espaces qu'on veut « originaux », censés offrir autant d'occasions d'« entrer en lien » avec le jeune détenu (« de leur montrer autre chose »), de construire un lien de qualité. Cette relation éducative nouée avec le jeune implique par ailleurs que le jeune « soit reconnu par l'éducateur comme un égal en puissance » (Bodin, 2011 : 100). Donner la parole à quelqu'un, c'est supposer également poursuit l'auteur, « qu'il a, ou doit avoir, quelque chose à dire et les moyens de le dire, c'est bien qu'implicitement l'individu est supposé par l'éducateur capable d'être éduqué » (Bodin, 2011 : 100). Une autre particularité présente dans cette conception éducative est celle du défi d'arriver à faire adhérer le jeune au travail éducatif presque à son insu, c'est-à-dire « sans l'obliger à parler » dans un contexte contraignant. Certains acteurs le relèvent en suggérant : « À travers ces moments, le sujet, la langue se délie, le jeune se rend pas compte, et puis il ouvre son cœur. » Ces pratiques (que les acteurs qui y en recourent présentent comme étant trop rares) sont investies comme autant de leviers conjuguant observation des jeunes (apprendre sur sa situation) et intervention visant à favoriser l'émergence de certaines formes de subjectivation (codée positivement « d'émancipatrice »). Concernant cette dernière visée, on ne manque pas de souligner du bout des lèvres ici ou là la vulnérabilité temporelle des effets « positifs » induits, se limitant parfois au temps de l'activité :

> Il y a quelques semaines en arrière avec un stagiaire, on avait pris quatre jeunes avec nous, on les a mis dans la salle en bas de l'atelier et on a fait des masques. Tout bête. […]. C'était intéressant, passionnant, captivant, ils étaient très attentifs, ils étaient précis, ils étaient passionnés par ce qu'ils faisaient, ils interrogeaient… Et puis ils communiquaient après avec nous […]. Alors que dès qu'on les met sur un groupe, qu'ils font du ping-pong ou de les lâcher comme ça sur un groupe, le respect… Ils vont se chercher, s'envoyer des piques dessus, se provoquer, la dynamique du groupe après elle devient mauvaise. (Julie, éducatrice)

Enfin, si cette conception éducative relève d'une forme d'art, c'est tout d'abord en raison du lexique couramment utilisé ici : on cherche ici à construire une « belle » relation, si possible « authentique ». Plus fondamentalement, c'est aussi en raison de l'image qu'on se fait de l'individu, de cet individu ineffable que l'on place généralement au cœur de l'expérience et de la pratique artistique. Dans cette perspective, la relation socioéducative qui s'engage alors entre l'éducateur ou l'éducatrice et le jeune renverrait « à un complexe d'affects qui, comme l'œuvre d'art et le travail de création artistique, échapperait indéfiniment à toute explication » (Bodin, 2011, 96). La pratique éducative comme l'individu qui en est l'acteur ou celui qui en est l'objet, sont ici considérés, poursuit l'auteur précité, « comme insaisissables, toujours un peu au-delà de la catégorie ou du discours qui cherche à les saisir ». De ce point de vue, la mise en avant

de la relation humaine au cœur du discours professionnel tenu (s'exprimant sur le mode « nous, on travaille avec de l'humain ») condense également de manière exemplaire cette vision. Tout se passe comme si on se trouvait face à une situation fort singulière où, « à l'inverse de ce que quoi on s'attend généralement, l'individualité, l'authenticité individuelle sont d'autant plus fortement évoquées que le pouvoir d'action et la maîtrise de l'efficacité des choix de réalités sont réduits » (Bodin, 2011 : 108).

Des activités artistiques pour « entrer en lien »

« Ben ça c'est très propre à moi, parce que c'est pas du tout ni adapté ni utilisé ici. Ici on va plus utiliser les moyens de l'entretien, l'entretien de famille, l'entretien individuel, l'entretien avec le psy, l'entretien avec le médical, donc on va beaucoup utiliser le verbal ici. Et puis les gosses, ce que j'ai constaté, c'est qu'ils jouent beaucoup avec ça. C'est-à-dire que soit ils sont fermés à la communication : ‹ Ouais, je veux pas aller chez le psy, j'ai rien à lui dire. › J'ai en tête un jeune que j'ai eu il y a pas longtemps, et lui il gère bien le verbal, donc il s'exprime très bien, il fait des discours, des grandes théories et tout ça, et puis il n'y a rien qui suit derrière. Mais moi j'aurais voulu utiliser d'autres moyens de médiation. Dont la peinture, le dessin, la danse, le théâtre, on a fait du théâtre. Ou même de la gym, du fitness ou de la relaxation. Je trouve que les meilleurs moments, ou les moments les plus interrogeant, ou les plus beaux que j'ai vécus en six ans, c'est à travers des moments du genre… Et puis c'est pas anodin parce qu'à travers ces moments le sujet, la langue se délie, le jeune se rend pas compte, et puis il ouvre son cœur, de dire par exemple : ‹ Ah, ma maman, elle fait ça comme ça, et tout. › Ou un autre jeune, qui fonce dans le tas et qui par sa stature provoque les autres, ben genre là, on a parlé des papillons, des libellules, des petits têtards, et lui, il commence à faire des ‹ oui, dans ma famille, moi j'étais dans un autre pays, je m'occupais de tels animaux et tout ça ›. Il y a quelques semaines en arrière avec un stagiaire on avait pris quatre jeunes avec nous, on les a mis dans la salle en bas de l'atelier et on a fait des masques. Tout bête. Ils devaient faire l'intérieur et l'extérieur du masque en papier mâché. Mais on est restés au moins trois heures, on a fait une petite pause, mais on est restés plus de trois heures ensemble. C'était pas les mêmes gosses qu'à l'extérieur ! C'était intéressant, passionnant, captivant, ils étaient très attentifs, ils étaient précis, ils étaient passionnés par ce qu'ils faisaient, ils interrogeaient… Et puis ils communiquaient après avec nous, ils se rappelaient des petites anecdotes de leur passé, ou comme ça, ils donnaient des conseils, et puis voilà, ils respectaient l'autre, aussi. Par exemple on avait mis comme cadre : ‹ Tu dois pas juger le travail de ton collègue en face, tu ne vas pas lui dire quelque

chose. › Et ils le faisaient spontanément. Alors que dès qu'on les met sur un groupe, qu'ils font du ping-pong ou de les lâcher comme ça sur un groupe, le respect… Ils vont se chercher, s'envoyer des piques dessus, se provoquer, la dynamique du groupe après elle devient mauvaise. » (Julie, éducatrice)

Redonner confiance en l'adulte

« La plupart des jeunes, c'est moi qui l'ai constaté, après j'ai jamais fait ça comme constat avec les autres collègues, mais souvent ils ont perdu des liens avec l'adulte, ils ne croient plus en l'adulte, ils ne croient plus en la société, ils rejettent tout ça, ils ont été déçus par les adultes et la société. Moi je vais profiter de leur montrer autre chose, que l'adulte il peut être autrement, qu'ils croient un peu en d'autres valeurs, parce qu'à mon avis ils ont eu des parents alcoolo ou je sais pas quoi. Que la société, elle peut être différente, que le monde des adultes, il peut être différent. Ouais, un peu dans l'espoir de leur montrer autre chose, de leur faire réaliser autre chose. Et qui va les aider après. Ce petit moment de reprendre connection avec eux, de reprendre contact avec la réalité, avec leurs limites, avec leurs qualités, leurs avantages, leurs défauts et tout ça. Et puis après, pour qu'ils puissent revenir dans la société, si possible dans des bonnes circonstances. » (Julie, éducatrice)

Éviter de « faire la morale »

« [Au Verger, on trouve certains] fervents adeptes du ‹ on les enferme, ils ont fait une connerie, ils sont punis, et puis voilà, il faut les sanctionner, et ils restent coincés ici et puis on ne va pas trop débloquer grand-chose pour eux, ou rien. › Il y en a quelques-uns. Des fois, il y a des personnes, je ne vais pas dénoncer mes collègues qui sont là depuis des siècles, et ben ils sont très carrés dans leurs façons de voir et tout ça. Et moins d'esprit d'ouverture, ou… ils se protègent derrière le carcéral, c'est comme ci, comme ça, il faut faire ça, et voilà, tac. Les gosses sont vus comme des délinquants, qu'on n'arrive pas à faire grand-chose d'eux, etc. Il y en a beaucoup qui n'ont pas beaucoup d'espoir dans les jeunes qui arrivent ici, j'ai l'impression. Souvent, on a des références, on est deux éducateurs à s'occuper d'un jeune. Et par exemple, là, je suis avec une autre collègue qui est beaucoup plus ancienne, et elle a une vision sur la jeune fille qu'on s'occupe très négative, très pessimiste. Et puis elle voit quasi que ses défauts, elle voit rien de ce qui pourrait la mettre en avant. Et déjà la jeune fille a très peu d'estime d'elle-même. Et moi j'essaye plutôt, au contraire, en créant un tout petit minuscule lien de dire : ‹ Bravo, tu as bien fait, c'est cool, ah, tu es forte là-dedans ! › » (Julie, éducatrice)

Des conceptions socialement situées

L'analyse de nos matériaux empiriques très riches obtenus sur la base des entretiens qualitatifs approfondis a permis de mettre en lumière la pluralité des conceptions éducatives qui étaient engagées dans le travail d'encadrement des jeunes détenus. Construites au point de rencontre entre, d'une part, la nature du travail éducatif engagé et, d'autre part, le fondement sur lequel s'appuie la relation éducative déployée, nous avons cherché à montrer la cohérence de ces logiques, mais aussi les différences qui les singularisent les unes par rapport aux autres. En guise de conclusion de cette partie, quelques commentaires méritent d'être avancés afin d'approfondir les questionnements et hypothèses avancées ci-avant : premièrement au niveau des ancrages sociaux des conceptions dégagées ; deuxièmement au niveau des différentes représentations du jeune auxquelles ces conceptions sont généralement articulées ; et enfin troisièmement au niveau des formes de régulation normative (ou des modalités singulières de gouvernement des jeunes détenus) qu'elles engagent.

Premièrement, concernant les ancrages sociaux des conceptions dégagées, il ressort de nos observations que certaines propriétés peuvent entrer en jeu, comme les habitudes contractées dans le cadre d'une expérience professionnelle antérieure. Ces habitudes, que nous avons désignées comme une culture professionnelle « de foyer » ou de « milieu ouvert », pèsent sur la modalité du travail éducatif engagé (individualisé, collectif). Sans pour autant céder à une vision rigide du déterminisme social, il convient néanmoins de s'interroger sur le caractère socialement situé (au sens large) de ces conceptions. Nous partons en effet du principe que celles-ci ne se situent pas dans un « désert social » ou ne se situent guère en état d'apesanteur. Aussi, nous nous demandons dans quelle mesure ces conceptions reflètent l'éthos professionnel des acteurs en présence (corps éducatif, corps médical, agents de détention, MSP), leur appartenance générationnelle ou encore leur origine sociale.

Au sujet de l'influence de l'éthos[85] professionnel, l'analyse des récits montre certaines affinités électives entre l'éthos professionnel des MSP et la préférence pour une éducation appréhendée comme une forme de « socialisation comportementale ». Le fait d'être membre du personnel de santé indique en outre une tendance à partager une vision de l'intervention dans laquelle le « travail biographique » est central. Cette conception éducative permet de mobiliser certains outils opérationnels (comme « l'écoute ») et qualifications issues de la clinique psychosociale (« souffrance » psychique, sociale, etc.), qui sont typiques de ces métiers de l'humain (Fassin, 2004). Présentes dans

85 « Cet ethos, loin de se cantonner au plan des idées, renvoie à un système de dispositions qui imprime une orientation à l'action, structurant celle-ci en une ‹ conduite de vie › (Lebensführung) » (Grossein, 1996 : 61).

certains groupes professionnels, ces inclinations envers une conception éducative donnée ne se retrouvent pas dans d'autres corps de métier. Par exemple, les éducateurs et éducatrices que nous avons rencontrées n'ont pas de préférence à proprement parler. Les quatre conceptions éducatives que nous avons mises en lumière se retrouvent dans ce groupe, de manière plus ou moins égale. Parfois, un même membre du corps éducatif fait l'expérience de ce pluralisme au cours d'une même journée, pouvant être amené « à passer » par ces différentes conceptions (sans que le « passage » d'une conception à une autre soit perçu de manière explicite, tant ces pratiques relèvent davantage d'un savoir-faire concrètement mobilisé plutôt qu'un savoir abstrait, séparé des opérations concrètes dans lequel il est investi). Ce constat indique que les acteurs interviewés peuvent être porteurs de « dispositions hétérogènes » (Lahire, 1998)[86] socialement acquises. Ces dernières sont mises à l'état de veille (en *« stand by »*) ou activées selon les contraintes et les exigences explicites et implicites de la situation[87]. Si l'entrée par la profession et son influence sur les conceptions éducatives ne se manifestent pas de manière si claire, c'est aussi parce que l'action des acteurs professionnels interviewés et leur manière de concevoir la relation éducative se construisent aussi sur d'autres ressorts sociaux. L'appartenance générationnelle semble peser d'un certain poids et comme ce domaine d'intervention a connu de profondes transformations depuis les années 2000, ceci n'est pas étonnant. Les différences entre « anciens » et « nouveaux venus » deviennent dès lors centrales et permettent de faire passer au second plan d'autres lignes de différenciation basées sur les représentations sociales, par ailleurs tout aussi agissantes. Cet « effet de génération » est souvent mentionné dans les témoignages que nous avons recueillis (sur le mode « eux »/« nous »).

86 On trouve là, également, certaines propriétés particulières associées à la méthode des idéaux types, méthode qui – rappelons-le – ne vise pas tant « à classer les individus dans des catégories » mais plutôt à « utiliser des mots désignant des relations » (Schnapper, 1999 : 64).

87 « [Si] le présent est vu, perçu, interprété à travers nos abrégés d'expériences passées (appropriation d'une situation en fonction des schèmes de perception déjà constitués) », il convient de ne pas gommer « le rôle actif de la situation présente ». Celle-ci « définit, délimite […] ce qui, du passé incorporé, peut être actualisé » à l'image d'un « filtre offrant la possibilité à certains schèmes de s'activer (de « s'exprimer », de « s'épanouir »), mais fermant aussi toute possibilité d'expression et d'actualisation à d'autres schèmes » (Lahire, 1998 : 69). Autrement dit, ni l'événement déclencheur ni la disposition incorporée par les acteurs ne peuvent être désignés comme de véritables « déterminants » des pratiques (ce qui supposerait l'existence d'un modèle causal de l'action humaine assez improbable). En fait, la réalité est relationnelle (ou interdépendante) : le comportement ou l'action est le produit de la rencontre dans laquelle chaque élément de la rencontre n'est ni plus ni moins déterminant que l'autre.

Par ailleurs, l'expression de « mémoire institutionnelle », fréquemment entendue dans les propos de certains responsables de la direction, indice de plus corroborant la saillance symbolique des « années d'ancienneté ». D'une manière générale, ceux qui cumulent le plus d'années d'ancienneté (quinze ans et plus) sont les personnes qui semblent demeurer attachées à la réalité de l'enfermement (érigé en levier pour l'action). Elles voient dans la sanction de l'enfermement une dimension éducative non négligeable. En revanche, les personnes arrivées depuis les années 2000 ont tendance davantage à investir le cadre carcéral en se le réappropriant selon des logiques et des philosophies d'intervention éducative (qui tendent à euphémiser cette réalité) qui mettent souvent entre parenthèses la réalité même de l'enferment (tant convient-il de ne pas « se protéger derrière le carcéral »). Critère de démarcation sociale par excellence selon lequel chacun se range, est rangé et range les autres, l'importance conférée au cadre carcéral préconisé par certains professionnels (mis à distance par d'autres et/ou réapproprié selon d'autres logiques) entre dès lors dans le jeu de la présentation de soi et d'autrui. À la différence de collègues arrivés dans les années 2000, certaines personnes avouent être un peu « plus prison », tout en luttant pour la reconnaissance de leur capital d'ancienneté :

> Je pense que y en a pas mal [de mes collègues] qui font référence à moi quand il y a des… Parce que je fais partie des meubles, on m'a pas encore déplacée, mais… Je suis peut-être un pilier… Peut-être qu'il faudrait qu'on me dépoussière… Mais j'ai pas envie de partir, j'aime trop mon boulot là… J'ai peut-être ce côté effectivement « plus prison », pourtant j'ai l'impression d'être sacrément observation ! Si je compare aussi par rapport à l'ancien Verger, où c'était vraiment prison-prison, tout le boulot qu'on fait [aujourd'hui] à l'extérieur, que ce soit avec les profs aussi, de l'extérieur, les patrons des boulots, c'est des choses qu'on ne faisait pas avant. (Delphine, éducatrice)

Cette représentation du Verger comme « prison pour mineurs » apparaît au centre de la « mémoire institutionnelle » héritée, représentation partagée et évoquée parfois par l'entourage familial de certains professionnels, non sans une certaine dose de fierté :

> À l'époque [au début des années 1990], je leur ai expliqué [à mes filles] où maman travaillait. C'était à l'époque la prison des mineurs, et c'est vrai que sur le coup elles voulaient voir un jeune qui était en prison et après je me suis aperçue qu'en fait elles imaginaient que c'était un peu comme le musée des horreurs, y avait un signe distinctif physique sur… D'ailleurs, chaque fois qu'on croisait un jeune dans la rue : « Il est venu au Verger maman ? » Il devait y avoir quelque chose de distinctif

> alors que… Et maintenant, elles sont plus âgées maintenant, mais… Je pense c'est une fierté de leur part aussi ! (Delphine, éducatrice)

Concernant l'influence du milieu social (ou de la classe sociale), les personnes interviewées issues des catégories populaires demeurent davantage attachées à une éducation vue comme une « socialisation comportementale ». Inversement, celles issues des catégories sociales moyennes ou aisées préconisent davantage des conceptions éducatives orientées autour de la « recherche d'adhésion » du jeune à l'action éducative proposée. Cette influence de la classe sociale[88] sur le style éducatif valorisé (manifestation par ailleurs typique de nos sociétés occidentales caractérisées par de fortes inégalités sociales en termes de revenu, de formation, de prestige social) est bien connue sociologiquement. Alors qu'on demeure généralement attaché en milieu populaire à un style éducatif privilégiant la norme de l'autorité affirmée (une autorité de type statutaire, préconisant des normes relativement rigides à respecter de manière impérative), au sein des couches moyennes et supérieures, c'est davantage la négociation, la réciprocité non hiérarchique, la communication et une certaine souplesse qui colorent les normes éducatives, érigées en évidences (Prost, 2004 ; Kellerhals *et al.*, 1991 ; Déchaux, 2007 ; Frauenfelder, 2009 ; Delay et Frauenfelder, 2013). À cet effet relativement « classique » du milieu social (et parfois allant tellement de soi, qu'on a tendance à le passer sous silence), se combine celui des effets de la trajectoire sociale (ascendante ou descendante). Cette préférence pour des conceptions éducatives orientées sur des valeurs de l'« épanouissement de l'individu » ressort tout particulièrement chez les interviewés ayant connu une trajectoire d'ascension sociale, parfois clairement affichée. Ces visions se trouvent en affinités électives avec la conception du « travail biographique » ou de l'art de « travailler avec », plutôt que sur une aptitude à se conformer à certains comportements aisément objectivables :

> C'est vrai que toute cette recherche personnelle, c'était littérature, philosophie, après la psycho et la psychanalyse, donc y avait cette idée aussi de sortir de ce milieu ouvrier. […] [Mes parents étaient] ouvriers chez Peugeot tous les deux. Et mère au foyer, y avait quatre enfants chez moi […]. Moi je suis parti très tôt, c'est une différence aussi, à seize ans j'étais déjà à A. à 300 km du pays de M., pour préparer ces études, en internat, dans un premier temps pis après dans un appartement avec d'autres. […] Moi j'ai travaillé aussi en coopération, ce qui était une part importante de mon activité, j'ai beaucoup appris, j'étais infirmier, mais je partais en Afrique, dans les pays de l'Est au mur, et pour moi c'était des moments de richesse importants. Donc

88 Cet aspect devrait être approfondi de manière plus détaillée.

> je comprends aussi bien les populations venant d'ailleurs que… Et ce côté un peu démuni, défavorisé. (Philippe, personnel médical)[89]

Selon toute vraisemblance, la distance sociale inégale des agents d'encadrement face à la légitimité culturelle de « ce qu'enfermer veut dire » se redouble d'une distance sociale encore plus inégale des professionnels vis-à-vis du public encadré.[90] Les jeunes concernés sont issus, pour une grande majorité d'entre eux, des milieux populaires précaires.[91] En suivant leur trajectoire scolaire antérieure et leur origine sociale et culturelle, l'écart social entre professionnels et jeunes est par conséquent plus ou moin grande. Les professionnels qui occupent aujourd'hui une certaine « misère de position » (Bourdieu, 1993) du fait de la dynamique de recomposition du champ d'intervention professionnelle fournissent souvent des fragments des conditions sociales des jeunes, à travers une forme de sociologie spontanée. Ces « fragments » se donnent à voir via des commentaires sur la « situation scolaire » des jeunes (leur niveau d'étude, leur niveau d'apprentissage scolaire) :

---

89 Ce constat corrobore certaines études menées dans d'autres champs d'intervention sociale : Serre (2009) a montré dans son enquête sur les assistantes sociales aux prises avec le travail de signalement d'« enfants en danger », que celles qui avaient connu une trajectoire d'ascension sociale (de leur milieu familial ouvrier de départ vers l'univers des couches moyennes, par l'intermédiaire de leur poste d'assistante sociale) avaient tendance à privilégier une « morale de l'épanouissement » de l'enfant dans les conseils adressés aux familles incriminées. Cette morale entre en résonance étroite avec leur propre perception subjective de leur itinéraire biographique. En revanche, celles qui avaient connu une trajectoire de déclassement social (généralement issues des classes supérieures et étant – contre toute attente – devenues « qu'assistante sociale », selon l'expression péjorative en usage), privilégiaient une « morale de l'autorité » dans les messages diffusés aux parents. Ce déclassement induit en effet un certain conservatisme sur le plan de la morale éducative préconisée. Sur ce point, voir : Bourdieu (1979).

90 Cette hypothèse mériterait d'être soumise à l'épreuve des faits de manière plus approfondie.

91 Dans une enquête pionnière faite en Suisse au milieu des années 1980 sur la base de données tirée de 255 dossiers relatifs à des infractions contre la propriété et à la loi fédérale sur les stupéfiants, Queloz (1986 : 151) montrait que ce sont les enfants et adolescents « issus des couches sociales les plus basses » qui étaient « le plus fortement surreprésentés dans la population des ‹ mineurs de justice › (où ils sont, proportionnellement, près de deux fois plus que dans la population totale) ». Méritant d'être réactualisé en Suisse par des données sociodémographiques plus récentes, ce constat (pourtant trivial) a dans d'autres contextes nationaux d'ores et déjà été confirmé dans ses grandes tendances. Il est valable tant pour les populations de mineurs détenus que celles des majeurs, où là aussi, il ressort que les fractions démunies des catégories populaires demeurent largement surreprésentées statistiquement parmi l'ensemble des populations « incarcérées ».

> Y en a qu'on a, ils ne sont pas capables de faire une phrase ! Même des jeunes qui sont nés à Genève ! Pas des gitans ou d'autres pays hein. Mais la plupart de ces jeunes qui passent chez nous, à part quelques exceptions, ils sont d'un niveau, ils ont fait une connerie, une erreur de jeunesse ou ils se sont laissés entraîner, mais la plupart des jeunes, moi je regarde des fois le tableau chez nous, je me dis : « Mais de bleu ! Pour nos résidents, nos locaux à nous, demain qu'est-ce qu'ils vont faire ces gamins ? » C'est vrai ! Y en a qui ont un niveau… le niveau scolaire c'est au ras des pâquerettes. Ils n'ont aucune formation. (Laurent, éducateur, « ancien » MSP)

Des commentaires relatifs au niveau scolaire très bas des jeunes s'accompagnent par ailleurs de la vision que les professionnels ont de leur avenir professionnel (où les « métiers manuels » sont souvent évoqués) :

> Ce que je veux dire, pour être bien compris, c'est que la plupart de ces jeunes ne fréquentent pas assidûment l'école, ils ont des lacunes, ils ont des carences. Et souvent ces carences-là, vu le nombre de temps qu'ils sont en difficultés, elles sont difficilement rattrapables. Après ça dépend du jeune, s'il a du mordant et qu'il veut rattraper son retard et faire une formation autre que manuelle… Mais ce que je vois, c'est qu'ils se projettent presque tous dans le futur avec des métiers manuels : peintre, mécanicien, cuisinier, menuisier, jardinier, etc., ces choses-là ! (Paolo, MSP)

D'autres témoignages fournissent quelques descriptions de la situation familiale des jeunes concernés, soulignant certaines formes de précarité multidimensionnelle en jeu, que cela soit sur le plan professionnel, du statut juridique, du revenu ou du logement habité :

> On a […] des parents qui ne travaillent pas ou alors travaillent au black avec des moyens sociaux qui sont très bas, une maman qui fait des ménages, un père qui est à l'AI [assurance invalidité], ou des parents qui sont officiellement là, mais avec l'hospice général, des moyens très faibles, ça ça joue aussi. […] Généralement c'est souvent des familles nombreuses, ils sont à trois jusqu'à cinq gamins dans un quatre pièces, j'aurais jamais imaginé ça. (Delphine, éducatrice)

En même temps, les conditions sociales d'existence passées ou présentes des jeunes ne sont pas ignorées, comme on le voit dans les explications des « problèmes » des jeunes avancées du bout des lèvres par les professionnels (« ça, ça joue aussi »). Mais force est de reconnaître que la référence à ces éléments demeure globalement minoritaire dans les registres interprétatifs mobilisés au sujet des « désordres » juvéniles identifiés et des pistes de travail à entreprendre avec le public encadré. Invités à le décrire, les professionnels soulignent géné-

ralement la très grande hétérogénéité des situations rencontrées : il n'y a que « des situations particulières », selon l'adage en vigueur. Plusieurs hypothèses permettent d'expliquer cette retenue à propos des caractéristiques sociales des jeunes encadrés, même si par exemple, elle est moins marquée chez les MSP et les « anciens » membres du corps éducatif que chez les nouveaux membres du corps éducatif et les membres du corps médical. Tout d'abord, les professionnels semblent se soumettre à l'autocensure afin d'éviter d'accroître la stigmatisation de leur « clientèle »[92]. Ensuite, la lecture matérialiste est globalement peu mobilisée sans doute en raison de son manque de résonance avec les savoirs cliniques et la philosophie d'intervention actuels, qui dominent largement l'axiomatique cognitive et normative de ce champ d'intervention. La prise en charge change de priorité : on glisse d'une conception « réaliste » du lien avec l'extérieur – insertion dans le monde du travail – vers une conception pédagogico-thérapeutique orientée sur la fabrique d'un sujet responsable – via un travail sur soi. Il faut désormais se prendre en charge et faire preuve de son autonomie. La prééminence du registre psychofamilial et pédagogico-thérapeutique sur le registre social trouve dès lors « dans les logiques de construction des identités professionnelles une bonne partie de ses fondements » (Geay, 2003 : 18). Autrement dit, ce repli analytique sur la psyché n'est pas uniquement le « produit d'un aveuglement paradoxal à la classe », c'est aussi, relève Roux (2014 : 25), une conséquence directe de la pédagogie que les professionnels cherchent à déployer.

Deuxièmement, nous trouvons des variations non négligeables entre les représentations des jeunes véhiculées par les différentes conceptions éducatives que nous avons mises en lumière. À bien des égards, différentes manières « de se représenter le jeune » se retrouvent plus ou moins explicitement derrière chacune de ces conceptions. Ce constat est pour le moins trivial tant l'on sait que l'idée que l'on a de l'éducation est intimement dépendante de la représentation qu'on se fait de l'éduqué. Dans notre cas, l'observation du champ lexical associé aux différentes conceptions dégagées (analyse qu'il conviendrait d'approfondir) montre que derrière la conception éducative vue comme travail de responsabilisation du jeune se loge souvent une représentation d'un jeune désigné comme en « conflit avec la loi ». Le jeune doit être « arrêté », il est perçu comme d'un petit délinquant qu'il faut « stopper » en lui faisant prendre conscience du caractère délictueux de son acte par rapport à la loi (d'où l'importance de la notion de « choc carcéral », censée favoriser cette prise de conscience de la transgression de la « norme »). Dans cette conception, le jeune est aussi parfois vu « manipulateur » (qui nie son acte ou le relativise),

92 Comme nous avons pu le montrer dans le cas d'une étude précédente portant sur la régulation de l'« enfance en danger » (Schultheis *et al.*, 2007).

d'où la nécessité de le « confronter », afin de révéler « à qui on a à faire ». Avec la conception éducative vue comme travail de socialisation comportementale, on trouve davantage l'idée d'un jeune « à éduquer » ou « rééduquer » (comme le disent certains acteurs du bout des lèvres, sans doute en raison de la critique du milieu familial que cette expression suppose). Il peut aussi s'agir d'un jeune à « motiver », pour lui apprendre certains gestes et savoir-faire pratiques, ou d'un jeune qu'il convient de « discipliner » vis-à-vis de certaines habitudes de la vie quotidienne (pouvant lui être utiles à l'extérieure, notamment la ponctualité, la politesse, les bonnes manières, le langage respectueux, etc.). Du côté de l'éducation vue comme travail biographique, on trouve surtout l'idée d'un jeune « en souffrance », « en difficulté », qu'il convient avant tout d'« écouter » dans sa singularité (ce qui nécessite de le réinscrire dans sa trajectoire sociofamiliale). Cette technique permet d'établir une relation de confiance et de favoriser une adhésion à l'action éducative proposée. Enfin, l'éducation vue comme « art de faire avec » renvoie surtout à l'idée d'un jeune vu comme « porteur de compétences enfouies » sinon de « qualités » (ne serait-ce qu'humaines) qu'il convient de révéler, d'où l'importance de trouver et d'inventer des contextes socioéducatifs favorables à leur expression.

Enfin et troisièmement, ces conceptions éducatives apparaissent constitutives de modalités singulières de gouvernement[93] des jeunes détenus, qui chacune à leur manière, engagent une forme de régulation normative des comportements et des dispositions des jeunes. En d'autres termes, au-delà des critiques croisées dont peuvent faire l'objet ces conceptions dans le discours des acteurs professionnels (où certains reprochent à d'autres d'être trop « laxistes » alors que d'autres trop « prison » et « carré »), c'est au fond des formes différentes de régulation qui sont engagées. Ces dernières comportent chacune à leur manière – inévitablement – une dimension normative (plus ou moins reconnue, niée, déniée selon la conception éducative et de l'idéal éthico-moral en vigueur qui y est associé). Les formes apparemment les plus douces de régulation ne véhiculent-elles pas des exigences normatives loin d'être négligeables ? Au-delà de l'aspect réducteur de cette distinction, « le degré apparent de contrainte ou de violence » est un axe important des mécanismes à l'œuvre : il y a les « manières dures » et les « manières douces », pour reprendre le distinguo de Darmon (2006 : 109). En s'inspirant des observations de Serre (2009 : 15) dans le traitement de l'enfance en danger, l'auteur souligne en effet à quel point les pratiques de gouvernement des professionnels peuvent avoir des « visées très différentes » : « Parfois inscrites dans une volonté répressive, quand le but est de faire cesser des violences […], elles peuvent aussi avoir un

93 Cette notion de gouvernement renvoie aux pratiques qui visent à orienter le comportement de jeunes et « à structurer leur champ d'action éventuel » (Foucault, 1984 : 314).

objectif d'émancipation d'un enfant en grave échec scolaire, délaissé et replié sur lui-même. » Dans un cas, la discipline d'atelier renvoie à celle du travail salarié et du monde du travail (décrite par certains comme parfois encore plus rude encore que celle qui a cours en prison). Dans d'autres cas, la manière de co-construire le projet « avec » le jeune semble engager un mécanisme plus doux d'influence. Toutefois, cette conception horizontale des relations reconnaissant des compétences au jeune (davantage présente dans la conception éducative du travail biographique et de l'art de travailler avec) charge ce dernier d'un devoir de responsabilité non négligeable. Il doit en effet être capable de tenir et de respecter son engagement. Cette part de contrainte indirecte associée aux formes négociées de régulation est parfois ouvertement identifiée dans les propos de certains acteurs professionnels rencontrés :

> C'est plus ouvert, mais néanmoins c'est conditionné. Donc les jeunes doivent faire des demandes à leur juge, voir à leur assistant social pour pouvoir sortir et ils connaissent les règles. Et c'est beaucoup plus difficile. Parce que sortir, que ce soit à l'école, ou n'importe où en milieu professionnel, quand il faut rentrer au Verger, après avoir passé la journée dehors… C'est un gros challenge ! […] « Est-ce que ce que tu as fait ici, à l'intérieur se vérifie à l'extérieur ? Comment ça se passe avec ta famille ? » Quand ils sortent en permission, ils ne sortent pas comme ça ! Ils doivent sortir et justifier quand même d'un bout de projet, ne serait-ce que quelques heures en famille, ça se prépare ! (Anne-Françoise, membre de la direction)

Certains extraits de dossier que nous avons consultés témoignent amplement de ces exigences à devoir se constituer en un sujet « actif » de son insertion (comme démontrer – ou « faire la preuve » selon l'expression souvent en usage – sa capacité à prendre contact avec un futur directeur de foyer, d'apprentissage ou d'une école des métiers). D'autant plus que le projet de sortie semble dépendre de la réussite de cette épreuve[94] :

> Six semaines se sont écoulées et l'équipe éducative n'a pu constater aucune responsabilisation de la part de Simon pour son projet de formation future. Ce constat demeure préoccupant ; en effet, il semble que Simon nécessite d'être pris par la main afin de poursuivre ses études et avancer dans son avenir. Par conséquent, nous nous posons vraiment la question si un placement en milieu ouvert ne constituerait pas une erreur, le jeune semblant avoir besoin d'un cadre fort et protecteur au vu de sa situation, de sa mauvaise gestion des pulsions agressives et

94 Ce qui montre que « la nature répressive ou émancipatrice de l'encadrement […] n'est pas une donnée de départ mais bien un enjeu, y compris pour les professionnels eux-mêmes » (Serre, 2009 : 15).

de la gravité de son délit. (Dossier de Simon, Rapport d'observation à l'attention du Tribunal des mineurs, 2010)

Sans doute, l'efficacité attendue d'un tel « travail sur soi » (à être entreprenant, à faire des choix réfléchis et « réalistes », à être responsable de soi et à changer certaines de ses façons d'être) tient largement de l'adhésion doxique des « publics » aux préceptes et modèles de conduite qui leur sont proposés. Aussi, les acteurs professionnels ne visent pas (ou ne peuvent prétendre à) la transformation totale des individus (vision vue comme irréaliste compte tenu de la durée de prise en charge). En revanche, « ils ont à convaincre du ‹ bien-fondé › de la mise en veille de certaines des dispositions incorporées qu'ils jugent inadéquates par rapport aux objectifs visés », comme le précise Faure (2008 : 35) de manière suggestive. Certains extraits de dossier consultés témoignent bien de ces visées :

> Dans la relation avec les adultes, Ana nous a montré une réelle difficulté à distinguer les priorités de sa vie. Dans le cursus d'observation, il est en effet important qu'elle se rende régulièrement à ses entretiens thérapeutiques. Un certain jour, elle a refusé de manière obstinée à participer, invoquant de manière puérile l'excuse d'un film à visionner avec ses pairs. L'équipe éducative a repris le sujet avec elle. Ana a été capable d'entendre que son obstination était têtue et irréfléchie et que par un tel comportement, elle se déresponsabilisait. Elle a ainsi pu reconnaître lors de cette discussion qu'elle se devait de faire davantage d'efforts et qu'en plus elle avait vraiment besoin du soutien du thérapeute. Suite à cela, elle s'est régulièrement rendue aux entretiens proposés par le psychiatre. (Dossier de Ana, Rapport d'observation à l'attention du Tribunal des mineurs, 2011)

D'une manière générale, on retrouve ici une caractéristique pour le moins paradoxale de la pédagogie antiautoritaire (de Singly, 1988)[95] : sans enfermement ni sanction apparente pour le mineur, cette pédagogie augmente en fait le champ du contrôlable, en dirigeant et surveillant l'autonomie apparemment accordée au jeune. Les territoires autrefois préservés (l'intimité) deviennent désormais des lieux d'action soumis au regard et au pouvoir des adultes. Il faut être prêt à « parler de soi, faire preuve, dans ce discours sur soi, de réflexivité, d'autodétermination et de ‹ responsabilité › », mais aussi à « faire la preuve que l'on accepte de s'engager dans un travail sur soi » (Faure, 2008 : 34)[96]. En ce sens, l'autorité négociée considérée aujourd'hui comme un impératif

95 Nous nous inspirons ici largement de certains passages publiés dans Frauenfelder (2009 : 380 ss.).

96 Une telle conception de l'individu « moderne » (Castel et Haroche, 2001) est édifiée sur la base d'une appréhension de la socialisation sous le prisme du lien social négocié ou « contractuel ».

souhaitable et légitime dans les milieux disposant d'un certain bagage culturel représente au fond une construction qui ne doit jamais être totalement prise pour la réalité qu'elle décrit ! Derrière ces nouvelles normes éducatives – qui se radicalisent sans doute aujourd'hui –, on assisterait bien davantage, comme l'avaient très bien vu déjà Chamboredon et Prévot à une transformation des modes d'inculcation plutôt qu'à une simple disparition de ceux-ci :

> Les pédagogies nouvelles, anti-autoritaires, ne supposent-elles pas le plus souvent une sensibilité aiguisée à des nuances morales, une habitude du gouvernement par le discours ? Sans transformer fondamentalement les modes d'inculcation, ne tendent-elles pas à déplacer les seuils de sensibilité à la faute et à changer les moyens de réprobation et d'approbation, moyens qui deviennent plus diffus et moins « visibles » ? (Chamboredon et Prévot, 1973 : 331)

Ces formes de régulation normative différentielles sont-elles à mettre en relation avec la position dans l'espace social des acteurs professionnels concernés ? Bien que pouvant se manifester de manière coercitive et directe en milieu populaire (Frauenfelder, 2009), on sait que « le champ du contrôlable » à proprement parler reste relativement restreint dans ces milieux, alors que ce champ est plus étendu dans les classes aisées (Chamboredon, 1971[97]), catégories sociales soucieuses « de soumettre les enfants à des règles qui régenteraient l'ensemble de leur vie » (Thin, 1998 : 112 ; Delay, 2011).

97 « D'une classe sociale à l'autre la socialisation varie dans son intensité et sa continuité. […] [C]ontrairement aux analyses qui distinguent les classes populaires des classes moyennes par l'‹ esprit autoritaire › ou ‹ libéral › des méthodes d'éducation, les différentes classes sociales se différencient d'abord par l'extension de la régulation. Plus on s'élève dans la hiérarchie sociale, plus le champ du contrôlable est étendu, plus grand est le nombre de domaines réglés (non seulement le travail mais encore le contrôle des émotions, l'apprentissage des techniques de sociabilité, la sexualité, etc.) : les classes favorisées se distinguent par la disposition à régler et contrôler, serait-ce de façon diffuse et discrète, des domaines de la conduite qui, dans les classes populaires sont concédés à la libre fantaisie et ainsi, ouverts à des influences extérieures » (Chamboredon, 1971 : 347).

4 Enfermer pour mieux réinsérer ? La prison face à son environnement extérieur

Dans le chapitre précédent, nous avons vu que la dimension carcérale traverse et imprègne la vie à l'intérieur de l'institution, mais aussi les conceptions éducatives sous diverses formes. Ainsi, le port obligatoire de l'uniforme ou le rituel de la fouille performent l'enfermement avec une efficacité certaine. Par ailleurs, la contrainte physique des murs constitue le socle même de certaines conceptions éducatives détaillées plus haut. Toutefois, le fait de recourir à la prison, institution de contrainte par excellence, pour prendre en charge des personnes mineures ayant commis des délits, pose problème à de multiples niveaux. Les nouvelles normes internationales en matière sur les droits de l'enfant réduisent en effet l'enfermement à une mesure exceptionnelle, une réponse pénale à n'utiliser qu'en dernière instance, lorsque toutes les interventions éducatives ont échoué. Ces textes internationaux considèrent désormais le mineur « en conflit avec la loi » – selon les nouvelles terminologies en vigueur – comme un sujet de droit, et s'opposent ainsi aux anciennes conceptions du traitement de la délinquance juvénile, où le mineur était uniquement l'objet de l'intervention et le juge des enfants détenait le pouvoir de décider du sort de ce dernier, dans un esprit paternaliste et souvent critiqué pour ses dérives arbitraires. Ce changement de paradigme dans la justice des mineurs a une conséquence double : d'un côté, la procédure judiciaire est soumise à plus de garanties légales et le pouvoir discrétionnaire des professionnels de la justice, et notamment du juge des mineurs, est réduit ; mais d'un autre côté, reconnaître le mineur comme sujet de droit entraîne une plus grande responsabilisation de ce dernier face aux actes qu'il a commis (Bailleau et Cartuyvels, 2007). Le Verger n'échappe pas à ces nouvelles logiques internationales, et la prise en charge de mineurs dans ses murs fait l'objet de justifications croissantes de la part des magistrats. Ainsi, alors que le juge des enfants pouvait prendre seul la décision de prolonger une période de détention, il doit à présent obtenir l'aval du Tribunal des mesures de contraintes pour appliquer une telle décision. Garantir la légalité de l'enfermement d'un mineur, mais aussi le respect des conditions de détention prescrites dans la loi, entraîne une augmentation des procédures bureaucratiques à différents niveaux, qui se répercute également sur les professionnels travaillant dans les murs du Verger. À certains égards, ces derniers ont l'impression d'avoir perdu l'autonomie dont ils bénéficiaient avant face à l'autorité judiciaire. Ainsi, à titre d'exemple, alors que les permissions de sortie étaient décidées par les membres du corps éducatif, lors du

colloque interne, la décision appartient désormais au juge, auquel le jeune doit adresser une lettre de demande de sortie[98].

Si d'un côté les peines de détention de mineurs sont soumises à des justifications croissantes, l'institution doit, d'un autre côté, prouver sa capacité à « contenir » les jeunes qui lui sont confiés (selon la terminologie souvent mobilisée). Le contexte sociopolitique est cependant de moins en moins tolérant vis-à-vis de la délinquance juvénile, et au cours des dernières années, le Verger a régulièrement été sous le feu des médias en raison d'évasions de jeunes détenus.

La question de la légitimité de la prison pour mineurs constitue donc un enjeu crucial, et dans la première partie de ce chapitre, nous traiterons des justifications possibles de l'enfermement des mineurs délinquants, telles qu'elles nous ont été rapportées par les professionnels. Il convient toutefois de rappeler ici que cette perte de légitimité des institutions fermées pour mineurs s'inscrit dans un mouvement plus large visant toutes les institutions pénitentiaires. La prison fait en effet l'objet de critiques virulentes depuis les années 1970 (Rostaing, 2009). La critique humaniste dépeint la prison comme un mécanisme de dépossession de l'individu, qui viole systématiquement les droits fondamentaux. D'autres critiques, plus pragmatiques ou gestionnaires, soulignent simplement l'inefficacité du système carcéral en matière de réduction de la récidive et les coûts extrêmement élevés de la politique pénitentiaire. Ces secondes critiques rejoignent un courant plus large de transformations récentes de la justice pénale, qui place désormais au centre de ses priorités la gestion actuarielle des déviances. Ces dernières visent à écarter les groupes à risque, afin d'en diminuer ou neutraliser les effets potentiellement nuisibles pour la société. Dans ce nouveau référentiel pénal, la transformation des individus en vue de leur réhabilitation passe au second plan (Feeley et Simon, 1992 ; Mary, 2001, 2006, 2012), alors que la « gestion prévisionnelle des populations » (Castel, 1983) et des risques dont elles sont potentiellement porteuses est mise au centre.

Au-delà des discours de légitimation, le caractère « ouvert » ou « fermé » d'une institution est lui aussi proie au questionnement. Toute institution comporte des règles et des dispositifs matériels, et le contrôle peut aussi être observé dans les dispositifs institutionnels les plus « souples » en apparence. Par ailleurs, les frontières d'une institution sont mouvantes et font l'objet

98 Notons cependant que cette perte d'autonomie est relative et ambivalente puisque, parallèlement, l'avènement de la prise en charge « pluridisciplinaire » a renforcé l'autonomie institutionnelle à d'autres égards, comme nous l'avons démontré dans le chapitre 2. En effet, la diversification des professionnels en présence – médecins, enseignants, surveillants – a reconfiguré le sens de la prise en charge en l'éloignant toujours plus d'une simple fonction d'« auxiliaire de justice ».

de perpétuelles négociations et reconfigurations (Aeby et Berthod, 2011 ; Ossipow *et al.*, 2014). La prison a servi d'idéal-type pour illustrer le concept goffmanien d'institution totale, mais cette institution subit, depuis le milieu du XX[e] siècle, une injonction à s'ouvrir vers le monde extérieur (Thomazeau, 2007). Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous interrogerons la manière dont le Verger répond à cette injonction, en analysant les différentes modalités d'ouverture de l'institution vers l'extérieur, analyse qui nous mènera à considérer la question des frontières de l'institution. Puis, notre attention se portera plus spécifiquement sur la sortie (définitive) du jeune de l'institution, en tant qu'aspect emblématique des relations entretenues avec le monde extérieur.

En définitive, une double question sera au cœur de ce chapitre : la question carcérale, en tant que principe de clôture, d'éloignement avec l'environnement extérieur ; et la question de la réinsertion, qui nécessite ouverture institutionnelle et intégration dans le monde social extérieur. La place de la prison au sein d'un environnement social plus large et les rapports que cette dernière entretient avec cet environnement font d'ailleurs partie des questionnements classiques en sociologie de la prison (Combessie, 1994). Ces deux questions seront traitées à partir de l'analyse des discours des professionnels du Verger, toutes professions et positions hiérarchiques confondues. Ce parti pris découle du fait que cet ouvrage traite déjà, dans le chapitre 2, des controverses entre corps professionnels. Par ailleurs, il repose sur l'hypothèse selon laquelle tous les professionnels intériorisent et reproduisent une forme d'« habitus institutionnel », incluant notamment la mission de l'institution et les grands enjeux relatifs à l'enfermement et à la réinsertion. On sait que « l'appartenance à une institution implique une acceptation minimale de la logique de ses activités, héritée de son histoire et inscrite en quelque sorte dans ses pratiques les plus ordinaires comme dans les représentations qu'on en a » (Lagroye et Offerlé, 2010 : 17). On peut s'attendre, toutefois, à ce que cette intériorisation s'actualise à des degrés variés selon les professionnels, et notamment que les personnes occupant des postes à responsabilité (chefs de secteurs, direction, etc.) incarnent de manière plus complète et plus évidente cet « habitus institutionnel » et les fonctions de porte-parole et de représentation qui lui vont de pair.

Justifier l'enfermement

La raison d'être de la prison, sa légitimité symbolique, mais aussi son efficacité pratique font l'objet de critiques massives depuis plusieurs dizaines d'années. D'aucuns pointent les contradictions inhérentes à sa mission (à la fois punir, contrôler et réinsérer) ; d'autres soulignent le décalage entre les prétendues

fonctions de l'institution carcérale et la réalité, notamment concernant la réduction de la récidive (Rostaing, 2009). Bien que la prison conserve encore le « monopole légitime » de l'enfermement au service de la justice (Rostaing, 2009), cette institution peine à élaborer et défendre un projet politique convainquant (Artières et Lascoumes, 2004), en témoignent les nombreuses critiques médiatico-politiques dont le CEF concerné fait l'objet depuis plusieurs années. Dans ce contexte de perte de crédibilité institutionnelle, comment les professionnels du Verger justifient-ils le recours à l'enfermement en tant que réponse à la délinquance juvénile ?

Avant de répondre à cette question, il faut souligner que les professionnels ont intériorisé et repris à leur compte une partie des critiques concernant les échecs du projet politique de la prison. Celles-ci s'articulent autour de l'idée que le passage en prison renforce l'identité délinquante et ajoute des obstacles supplémentaires au processus de réinsertion. Être incarcéré au Verger constitue ainsi un rite de passage pour certains jeunes, source de statut et de prestige face au groupe de pairs :

> – Après oui la plupart ils sont sous médication donc ça veut bien dire qu'ils sont angoissés, mais les jeunes qui viennent en mandat disciplinaire la plupart du temps, on les voit pas trop angoissés, on les voit très sûrs d'eux quand ils arrivent, on a vraiment l'impression que c'est un passage qu'il fallait, obligatoire à passer et puis quand ils sortent ils vont dire à leurs amis que…
>
> – Que « je suis passé au Verger ».
>
> – « Je suis passé au Verger » et puis à quelque part « j'ai pas… » ouais qu'ils sont fiers ça veut dire qu'ils sont entrés un peu dans ce truc de caïds… (silence) Ouais. (Anissa, éducatrice)

Par ailleurs, l'expérience de l'enfermement, en stigmatisant et excluant le jeune détenu, accentue son sentiment d'appartenir à un groupe déviant, en conflit avec les normes sociales dominantes :

> C'est le dernier lieu où on peut les mettre ceux qui sont ici, parce qu'on a rien trouvé de mieux, parce qu'il y a rien de mieux. De toute façon, une prison c'est pas fait pour un gamin. Moi je mettrais pas des enfants en prison. Certains, c'est comme si on renforçait encore leur haine de la société, et puis ça c'est mon opinion. (Sandra, agente de détention)

Enfin, pour certains, la prison détruit les rares liens sociaux préexistants, et place les anciens détenus dans une situation encore plus vulnérable que celle où ils se trouvaient précédemment :

> Les gens après ils sortent, on croit qu'on les aide, mais on aide surtout ceux qui ont vraiment rien du tout, qui ont pas de travail, qui ont

> jamais travaillé et qui sont toxicomanes. Et ceux qui auraient eu un travail, après ils ressortent, ils sont démolis en fait. La société fait pas grand-chose. (Sandra, agente de détention)

La détention produirait donc, selon ces critiques, des effets plus « désocialisateurs » que « resocialisateurs » sur les jeunes détenus.

La prison, un « mal nécessaire »

Pourtant, malgré leur capacité critique à l'égard de l'institution qui les emploie, les personnes interviewées ne remettent jamais fondamentalement en cause la raison d'être de la prison. On peut faire l'hypothèse que leur position professionnelle et l'intériorisation des dispositions et des croyances qui leur sont associées les contraignent à conférer du sens à leur activité (Gaspar, 2012). Ce processus les conduit alors à légitimer de diverses manières l'existence même d'institutions fermées pour mineurs délinquants.

Ainsi, bien que fantasmée, une société sans prison ne semble pas un objectif atteignable, pour le moment :

> Le Verger, non, il ne peut pas disparaître du jour au lendemain. Peut-être quand la société ira mieux. Mais on est en train d'aller vers le fond, peut-être on [arrivera un jour] remonter. Ce dont je suis persuadée, heureusement, sans ça je serais plus là. En ce moment, non. Je pense que c'est nécessaire. La société idéale, c'est une société où il n'y a plus besoin d'avoir de prisons. (Sandra, agente de détention)

Cette conception de la prison comme « mal nécessaire », une expression devenue si courante selon Combessie (2010 : 1) « qu'on ne la perçoit plus comme un oxymore », est corrélée à la nécessité de prendre en charge une population juvénile dont « personne ne veut ». La prison constitue ainsi le dernier recours possible[99] lorsque toutes les autres institutions existantes ont montré leurs limites face à ces jeunes « réfractaires à toute prise en charge », qui « ont commis le pire », ont de « gros parcours psychiatriques », qui sont passés de foyer en foyer sans trouver leur place, et qui présentent des « problèmes de famille souvent extrêmement importants ».

Parallèlement à ce constat d'échec des dispositifs institutionnels existants (psychiatrie, foyers, etc.) face à cette « marge de la marge » qui ne trouve sa place nulle part ailleurs, les professionnels soulignent la mission qui leur est

99 Notons que l'idée de dernier recours fait largement écho à la notion d'ultima ratio présente dans la Convention des droits de l'enfant (art. 37, let. b, CDE) et la législation suisse (art. 25 ss, DPMin), prévoyant que la détention pour mineurs doit être utilisée en dernier recours par le juge quand tous les autres moyens restent sans effet pour resocialiser le mineur (OFJ, 2010).

confiée par la société dans son ensemble, et qui confère toute sa spécificité à l'institution :

> Donc, un jour derrière les barreaux c'est un jour de trop, et c'est quelque chose que je peux dire autant aux juges, aux avocats, aux mineurs. Cela dit, la société aujourd'hui nous demande de faire cela comme préalable à autre chose. Et elle ne propose pas beaucoup d'alternatives que de passer par la détention. (Frédéric, membre de la direction)

La prison semble donc, à première vue, une solution par défaut, destinée à une population surnuméraire dont on ne sait que faire, et qu'il faut, du moins temporairement, tenir éloignée du monde social. Cette idée se rapproche de la fonction sociale de la prison prédominante au début du XX^e^ siècle, dans la doctrine de la « défense sociale », qui visait d'abord à protéger l'ordre social des individus considérés comme « dangereux » et moins à « responsabiliser » les auteurs des délits (Combessie, 2009 : 56–58 ; Van de Kerchove, 2010).

Cet argument entre toutefois en tension avec une autre justification de l'enfermement des mineurs, à savoir la protection de ces derniers, à la fois vis-à-vis d'eux-mêmes et vis-à-vis d'un environnement social fragilisant ou même menaçant :

> Y en a, j'ai l'impression, voilà quand ils disent « c'est les vacances », j'ai l'impression que ça veut plutôt dire au moins ici on ne fait pas de conneries, au moins on sait qu'il y a des gens qui… on va être nourri, parce que je pense qu'y en a beaucoup qui rentrent pas souvent chez eux, s'ils ont un chez eux. Y a déjà ce côté-là, protection, contenant, sécurité et puis en fin de compte peut-être que c'est des moments aussi où c'est comme un appel à l'aide : « Voilà je vais faire une connerie, peut-être que je vais être pris, si je suis pris je… j'vais être là pour un moment, trois-quatre jours. » Des fois c'est trois-quatre jours, mais c'est un moment j'ai l'impression aussi pour eux de se ressourcer, pour se reposer, les premières fois c'est vrai y en a y viennent et ils dorment toute la journée, ils ont pas ce côté trop angoissé enfin… on le sent pas on va dire, parce que je crois que d'abord ça les apaise à quelque part, c'est l'impression que j'ai… (Anissa, éducatrice)

Derrière ces perceptions, on retrouve ici convoquée de manière « spontanée » la dyade classique « jeunesse en danger – jeunesse dangereuse » (cf. chapitre 1). Cette problématisation duale émerge à la fin du XIX^e^ siècle pour qualifier une série de phénomènes concernant certaines franges de la jeunesse des classes populaires, catégorie de la population faisant l'objet d'une surveillance accrue de la part des politiques sociales et qui, tour à tour, suscite la pitié et la peur (Donzelot, 1977).

La rhétorique du « choc carcéral », un classique revisité ?

Par ailleurs, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, le cadre contraignant de l'univers carcéral sert également de socle à une certaine conception de l'action éducative. On constate ainsi que lorsque les professionnels sont amenés à justifier la mission du Verger, la rhétorique du « choc carcéral » occupe une place importante dans les discours :

> À quoi il sert… à poser un cadre, à mettre un stop à, à des débordements, à des dégringolades, je pense qu'initialement c'est, c'est un peu pour ça que c'est prévu, et je dois dire que, on a quand même des réussites… On a pas que des échecs, fort heureusement. (Focus group observation)

L'idée de freiner, de stopper les jeunes dans leur trajectoire déviante se retrouve dans les discours de nombreux interviewés, tous groupes professionnels confondus[100]. Si la plupart des enquêtés s'accordent sur ce point, on note toutefois des nuances importantes dans les arguments associés à l'idée de choc carcéral. Pour certains, c'est la souffrance produite par l'expérience de l'enfermement, ainsi que la peur du retour en prison, qui agit de manière bénéfique sur les jeunes détenus :

> Ça fait plaisir quand il y a un gamin qui part et puis vous lui dites au revoir, et puis il dit : « Au revoir, et je reviendrai plus jamais. » Et on sent que c'est vrai, hein, il y a un tel désespoir, de ce qu'il a pu vivre sur deux ou trois jours… (Didier, éducateur)

Aux yeux des professionnels interrogés, l'expérience de l'emprisonnement ne produit toutefois pas, les mêmes effets dissuasifs sur tous les jeunes détenus : alors qu'une minorité de « récidivistes » collectionne les passages en prison sans en avoir l'air affecté, la majorité des jeunes semble ressortir fortement marquée par l'expérience de la détention :

> Souvent, ceux qui reviennent ce n'est pas la première, mais la deuxième, la troisième fois, ils sont connus comme le loup blanc, c'est ceux-là qui épuisent les équipes, mais on oublie souvent ceux qui sont venus qu'une fois, et qui après réussissent à repartir et qui ne commettent plus trop de délits, qui repartent dans leur réintégration, et qui disent : « Voilà j'ai compris, j'ai pas envie d'y retourner pendant trois mois et autres. » Et ceux pour qui une fois suffit parce qu'ils ont eu tellement la trouille d'être derrière les barreaux que voilà. (Christiane, enseignante)

---

100 Seul le corps médical semble ne pas adhérer à cette vision de la mission du Verger, et lui préférer une argumentation basée sur la prise en charge thérapeutique et le soin.

Cette vision du choc carcéral est donc basée sur l'idée que la dureté du choc doit être adaptée au profil du jeune délinquant, afin d'infliger à celui-ci une « peur » suffisante pour que ce dernier décide de ne plus commettre de délit :

> Ah ouais, hein, il y a ceux pour qui une nuit chez les flics, ça leur suffit. Il y a ceux pour qui une nuit chez les flics et une nuit ici ça leur suffit. (Didier, éducateur)

Derrière cette conception des effets de l'enfermement se cache une représentation du jeune comme acteur rationnel, qui évalue les coûts et bénéfices liés à l'activité délinquante (Ogien, 2012 : 193–202) : pour un primodélinquant, même une expérience brève dans la chaîne pénale (une nuit au poste de police) représente un coût trop important au vu de ses activités délinquantes (surtout si celles-ci sont ponctuelles), alors qu'un jeune très engagé dans la délinquance ne remettra en question cet engagement que face à une menace plus importante, comme une peine de prison par exemple.

Selon cette conception, des conditions de détention trop souples peuvent donc porter préjudice à l'effet escompté de l'expérience de l'enfermement :

> Ce qu'on en pense, moi, je suis d'accord, et d'autres ont aussi pensé ça, mais alors pourquoi on met ces jeunes ici, dans un centre de détention, comme il est appelé, alors que s'ils voulaient les faire sortir et tout ça, ben ils ont qu'à aller au foyer, ou n'importe quoi. Nous, l'image du Verger, ça doit représenter l'arrêt, l'arrêt dans toutes ses formes : « Non, mon gars, tu as foiré, stop ! Tu arrêtes maintenant. Tu reprends le droit chemin, tu écoutes les lois, un peu, la vie civique elle existe, tu dois respecter tel truc et tout ça. » Donc à quelque part, ce lieu il doit rester… C'est son origine, c'est sa valeur, après sinon, les jeunes qui vont venir ici, on a déjà entendu, ils vont au « Club Med ». On est mieux nourris logés blanchis, on peut faire du sport… (Julie, éducatrice)

Cette peur que l'institution se transforme en « hôtel » se retrouve dans les perceptions de différents professionnels, qui craignent que la prison ne se vide totalement de son sens si celle-ci n'assume plus son caractère répressif et contraignant. Certaines catégories de jeunes mettent d'ailleurs particulièrement à mal le sens recherché dans la mise en détention, comme les jeunes « Gitans », qui, selon les professionnels, multiplient les passages dans l'institution, assument une posture de multirécidivistes et qualifient la période de détention de « vacances » :

> Mais eux ils oublient ce qu'ils ont fait, peut-être que la prison n'est pas assez sévère, y'en a qui viennent cinq-dix fois. C'est ça le problème. Ici c'est pas assez sévère. Certains jeunes et les Gitans disent c'est comme l'hôtel, c'est comme les vacances ici. Les Gitans ils disent qu'ils vont continuer à voler. (Céline, maîtresse socioprofessionnelle)

Les jeunes « Gitans »[101] révèlent les limites d'action de l'institution et fragilisent le sens attribué à la détention, car ils disqualifient ses effets escomptés (« c'est les vacances ici ») et mettent en échec les politiques de prise en charge éducative (construction d'un projet avec la famille, réflexion sur le délit, etc.). Même leur statut de mineur n'est souvent pas clairement établi, ce qui contribue encore à déstabiliser les professionnels.

D'autres professionnels adoptent un discours moins punitif sur les effets et le bien-fondé de l'expérience de l'enfermement. Les quatre murs doivent stopper les jeunes non pas dans le but de leur faire peur, mais de leur permettre de réfléchir :

> C'est ça le Verger, cette contenance qui permet la réflexion hein. Qui permet de donner du sens à… au parcours du jeune et ce qui s'est passé, pour moi c'est ça le Verger. Cette contenance qui leur permet… de poser les armes parfois aussi, et d'être juste, de réfléchir deux minutes. Plus on [les coupe] un certain temps avec l'extérieur, avec l'agitation, avec l'image… (Focus group observation)

Contrairement aux propos présentés plus haut, cette conception s'accompagne d'une représentation du jeune moins rationnelle. La période de détention doit justement permettre au jeune de « produire du sens » à propos d'actes qu'il a commis sans nécessairement en prendre la mesure. Le jeune apparaît donc comme moins « responsable », voire comme victime de la situation :

> Moi, j'aurais plutôt tendance à penser que de prendre le temps de réfléchir et puis de les stopper pour les protéger contre eux-mêmes, et tous les actes tellement dangereux pour eux qu'ils font à l'extérieur, ce n'est pas forcément un mal. (Christiane, enseignante)

En conclusion, on observe que la légitimité de la prison pour mineurs prend ancrage, dans le cas du Verger, dans deux répertoires argumentatifs distincts. Premièrement, la prison vient répondre à la nécessité de prendre en charge ces jeunes qui ont « mis à mal » tous les autres dispositifs sociaux, éducatifs et pénaux et dont « personne ne veut » ; la justification de la prison est ici externe, puisqu'elle émane d'une demande de la société. Deuxièmement, l'enfermement trouve une justification interne dans son utilité « pédagogique », puisqu'il fonde certaines conceptions éducatives liées à l'idée du « choc carcéral ». Paradoxalement, cette idée sous-tend à la fois des conceptions éducatives traditionnelles, qui mobilisent la rhétorique de la souffrance et de

101 L'organisation d'une journée d'étude en février 2012 intitulée « Enfants du voyage : tous délinquants ? Quelles réponses ? » à la Haute école de travail social et de la santé à Lausanne témoigne bien des enjeux que soulève la prise en charge de ces jeunes qui semblent échapper à toutes les catégorisations et procédures sociales et pénales habituelles.

la peur de la répression comme moteur de la réinsertion ; et des conceptions éducatives plus récentes, qui voient dans la « contenance » l'occasion d'une prise de conscience et de construction d'un sens nouveau par le jeune détenu. Ce discours n'est bien sûr pas circonscrit aux murs du Verger, comme nous l'avons mentionné en introduction. Sallée (2010 et 2016) observe, dans une enquête sociohistorique de la protection judiciaire de la jeunesse en France, qu'un nouveau discours sur la nécessité de « contenir pour éduquer » étaie et légitime depuis les années 1990 le recours croissant aux Centres éducatifs fermés (CER, CEF) et aux EPM.

« S'ouvrir sur l'extérieur » : les ambivalences de l'humanisation de la prison

Au cours de l'histoire récente, la thématique de l'ouverture est un enjeu central et récurrent dans les institutions carcérales pour mineurs. Le principe de réinsertion se situe en effet au cœur des politiques pénales destinées aux jeunes délinquants depuis la conception de l'enfant comme individu « malléable », « en développement ». Ainsi, dans les internats pour jeunes filles en France par exemple (Thomazeau, 2007) ou dans les maisons d'éducation pour garçons délinquants en Suisse romande (Heller, 2012), on commence à parler d'ouverture dès le milieu du XX^{e} siècle. Ce principe d'ouverture, qui se concrétise à différents niveaux (accès à la radio dans l'internat, cours d'éducation physique, entrée des familles, sorties des jeunes) se met cependant en place de manière extrêmement progressive et maîtrisée, et subit régulièrement des remises en question.

Les questions soulevées par l'ouverture des institutions carcérales ne concernent toutefois pas uniquement la justice juvénile. Les études récentes sur la prison notent en effet une évolution double (et à certains égards, contradictoire) de la politique pénitentiaire durant les dernières décennies. D'un côté, l'injonction à « humaniser » la prison (Bouagga, 2013) devient de plus en plus centrale, et présuppose notamment une ouverture de l'institution sur le monde extérieur en offrant l'accès aux personnes incarcérées à un régime de droit commun en détention (Salle, 2012b ; Frauenfelder *et al.*, 2015a). Cette injonction entre clairement en tension avec une autre fonction de l'institution carcérale, à savoir le maintien de l'ordre social et de la sécurité : l'ouverture de l'institution met en péril tant l'ordre interne à la prison que la sécurité à l'extérieur du bâtiment. Par conséquent, parallèlement à ce mouvement d'ouverture, on observe un renforcement sécuritaire intra-muros, qui vient sans doute compenser et répondre aux craintes de débordements suscitées par la logique d'ouverture (Béthoux, 2000).

Le Verger n'échappe pas à ces tendances historiques. Les changements institutionnels connus par ce CEF au cours des dix dernières années révèlent en effet une tension certaine quant au caractère « carcéral » de l'institution : d'un côté, l'arrivée des gardiens en 2003, l'institution du port obligatoire de l'uniforme, ainsi que le rattachement à l'Office pénitentiaire en 2000 dénotent un renforcement de la logique sécuritaire. D'un autre côté, la règle des « huit heures » ou l'adoption d'un nouveau lexique plus « humanisant » révèlent un mouvement d'assouplissement et d'atténuation de cette logique carcérale. Le mouvement d'ouverture de la prison se trouve par ailleurs inscrit dans des textes officiels, tels que le Concept général du Verger qui prescrit « un échange permanent entre le dedans et le dehors » et les recommandations du Conseil de l'Europe qui préconisent d'aligner la vie en institution « aussi étroitement que possible sur les aspects positifs de la vie dans la collectivité » (2008, art. 53.3).

Ces nouvelles tendances ont un impact direct sur le quotidien des professionnels qui travaillent dans les murs du Verger. Or, les entretiens réalisés avec ces derniers mettent en évidence que ces changements sont ressentis comme le résultat de décisions prises par des acteurs externes, décisions que les professionnels doivent appliquer sans toujours être en accord avec ces dernières. Ceci provoque un certain sentiment de malaise, comme en témoignent ces observations :

> Ça nous avait été dit comme ça, et que ça venait des exigences de Berne, que si on voulait les subventions, il fallait changer les termes. (Didier, éducateur)

> Moi j'ai de la peine à comprendre pourquoi est-ce qu'il faut tout à coup les sortir huit heures. C'est clair, ça, pour vous ? (Sofia, éducatrice)

> Ah non, parce qu'il semblerait que le président du Tribunal a fait un courrier à la direction et qu'à partir de là, tout le monde a la pression, et il faut, il faut, il faut. (Sofia, éducatrice)

Pour les professionnels, ces nouvelles règles imposées de l'extérieur (elles découlent des normes internationales et des nouveaux modèles en matière de politique pénale juvéniles) impliquent une réorganisation de la vie en détention. Elles peuvent déstabiliser l'ordre interne et parfois entrer en contradiction avec les conceptions éducatives des professionnels.

Derrière la question de l'ouverture de l'institution vers l'extérieur se trouvent donc des enjeux à la fois institutionnels (maintien de l'ordre interne, collaboration avec des acteurs externes), ainsi que des enjeux en termes de conceptions éducatives et des représentations du processus de réinsertion. Mais si l'exigence d'ouverture de l'institution pose de nouveaux défis aux professionnels du Verger, elle apporte aussi de nouvelles gratifications. Elle rend

possible la mise en place d'un projet de réinsertion plus concret, notamment à travers une relation plus étroite avec les familles des jeunes.

Il faut souligner, dans un premier temps, la diversité des phénomènes qui découlent de ce mouvement général d'ouverture de l'institution. Le processus de « détotalisation » des prisons, tel que décrit notamment par Rostaing (2009), peut se traduire tant par l'arrivée d'intervenants extérieurs, la délégation de la gestion de l'institution au secteur privé ou encore l'accès au droit de recours par les détenus. Dans le cas du Verger, plusieurs phénomènes, que nous aborderons dans la suite de ce chapitre, sont caractéristiques de ce même processus d'ouverture : l'arrivée d'intervenants externes, la création du secteur observation, la règle des « huit heures »[102], ainsi que les relations plus soutenues avec les familles des jeunes détenus.

Ouvrir la prison à de nouveaux corps professionnels

Le Verger a vu, au cours des dernières années, l'entrée de deux nouveaux corps professionnels : le corps médical en 2005, puis le corps enseignant en 2010[103]. Dans le chapitre 2, nous avons vu comment cette concrétisation récente de l'idéal de « pluridisciplinarité » a provoqué des controverses et entraîné des luttes autour de la définition des territoires d'action entre les différents corps professionnels concernés. Nous analyserons ici cette multiplication des corps professionnels en présence d'un autre angle de vue : comme un processus contribuant à « ouvrir » l'institution vers le monde extérieur. En effet, en promouvant une intervention pluridisciplinaire, on offre la possibilité au jeune détenu de « diversifier ses relations dans un monde relationnel restreint et limité à des relations non choisies » (Rostaing, 2009 : 96), et de rencontrer ainsi des « autrui significatifs ». On offre également l'opportunité aux jeunes d'accéder à un régime de droits communs en détention (accès à la santé, à la

102 Bien que la règle des « huit heures » ne permette pas aux jeunes de sortir de l'institution (mais seulement de leur cellule), nous considérons qu'elle s'inscrit dans la tendance générale d'ouverture des murs de l'institution et d'assouplissement du cadre carcéral. En effet, l'expérience carcérale au sens strict se caractérise par l'isolement de la société et la restriction du droit à se déplacer librement. Or, avec la règle des « huit heures », les jeunes gagnent en liberté de mouvement, passent plus de temps au contact d'autres personnes (professionnels et jeunes détenus) et participent à des activités qui tendent à « reproduire » la réalité sociale extérieure (sport, école, etc.).

103 Il faut également mentionner l'arrivée des agents de détention en 2003 (cf. chapitre 2). Toutefois, ce tournant ne participe pas d'un mouvement d'ouverture et de détotalisation de l'institution, mais plutôt d'une logique (paradoxalement concurrente et complémentaire, comme nous l'avons montré plus haut) de renforcement sécuritaire, raison pour laquelle nous ne la traitons pas ici.

scolarité), afin de ne pas restreindre leur identité sociale à celle de « délinquant ». Il faut cependant nuancer l'impact de la venue de professionnels extérieurs au sein de l'institution : ces derniers ne conservent en effet pas toujours des liens effectifs avec leur institution d'origine, comme en témoignent les propos d'un membre du corps enseignant :

> – D'ailleurs [la Direction de l'enseignement] est très embêtée avec le Verger parce qu'ils sont un peu mal à l'aise.
>
> – Dans quel sens ?
>
> – Parce qu'ils ne connaissent pas, ils ne savent pas comment ça fonctionne, ils se disent : « Oui, mais… », ils ne sont jamais venus nous voir, c'est leur propre gêne par rapport à ça aussi. Je sais que lorsqu'ils ont dû me faire une adresse email, j'en avais déjà une à l'école primaire, ils ont dû indiquer où j'étais, ils n'ont pas osé indiquer le Verger, enseignante au Verger. Ils ont écrit que j'appartenais à je ne sais quel secrétariat [des services médico-pédagogiques] ou je ne sais pas quoi ! C'est marrant ! Donc voilà. (Christiane, enseignante)
>
> Oui tout à fait, c'est-à-dire qu'étonnamment j'utilise mes documents pédagogiques, etc. de travail, pour créer un bilan pédagogique que je donnerai à la cheffe de secteur et aux éducateurs, qui sera envoyé au tribunal. Mais théoriquement, comme ce ne sont pas vraiment des outils d'évaluation, le bilan pédagogique que j'écris un peu le mieux que je pense, que je pourrai peut être affiner, enfin je ne sais pas ; il y a un livret scolaire pour le spécialisé, mais le livret scolaire, je ne peux pas l'utiliser ici, parce qu'ils ne sont pas ici assez longtemps, voilà qui parle en termes de projets, d'objectifs à atteindre, nous sommes là-dedans, donc c'est assez paradoxal, car ce que je dois fournir finalement à la fin de chaque passage d'un jeune, c'est quelque chose que je dois donner au tribunal et pas au [Département de l'enseignement]. Finalement [ce Département] n'aura même pas à le voir, ça ne le regarde pas, c'est d'ailleurs très particulier. (Christiane, enseignante)

Ces extraits d'entretiens décrivent bien le malaise dans lequel peut se trouver un intervenant externe : d'un côté, son institution d'origine prend ses distances avec lui, ne souhaitant pas être associée à la politique pénitentiaire ; de l'autre, l'intervenant ne dispose que des outils pédagogiques liés à son institution d'origine (livret scolaire), et donc peu adaptés à l'exercice de sa mission en prison. Il se sent par ailleurs lui-même inconfortable à l'idée de rendre des comptes au tribunal et non à sa hiérarchie directe. On voit donc que ces intervenants externes peuvent être, à très court terme, en quelque sorte « absorbés » par la logique de l'institution carcérale (même si ces derniers luttent pour leur autonomie, comme nous l'avons souligné au chapitre 2), ce

qui va très certainement à l'encontre de la politique initiale d'ouverture de l'institution à de nouveaux acteurs. Il faut néanmoins rappeler que la présence d'enseignants au sein du Verger est encore récente et que les modalités de collaboration avec les autres corps de métiers vont très certainement encore évoluer.

D'un côté, le corps enseignant semble avoir de la peine à « trouver sa place » et à établir des ponts et des frontières viables entre son domaine de compétence et la logique de l'institution. D'un autre côté, l'équipe médicale semble, quant à elle, avoir su imposer de nouveaux savoirs et pratiques de prise en charge, même si ceux-ci ne s'accordent pas toujours de manière harmonieuse avec les conceptions du corps éducatif, comme nous avons pu le voir au chapitre 2. Il faut noter que l'arrivée des psychiatres dans les prisons résulte d'un déplacement des frontières entre institutions : les savoirs et pratiques de la psychiatrie ne sont plus cantonnés à l'intérieur des murs de l'asile psychiatrique, ils se diffusent depuis quelques décennies dans d'autres espaces, et notamment dans les prisons (Quirion, 2006). La présence des psychiatres au Verger n'est toutefois pas toujours perçue sous l'angle d'une interdisciplinarité bienfaisante par les membres du corps éducatif ; ces derniers regrettent parfois l'absence de structure spécifique pour les jeunes qui présentent de graves problèmes psychologiques, situation qui oblige à traiter dans un cadre pénal des jeunes relevant du domaine de la psychiatrie :

> La psychiatrie, en l'occurrence la psychiatrie publique est en train de demander au pénal d'assumer ce qu'elle ne veut plus. C'est-à-dire de prendre quelqu'un et de l'enfermer pour le prétexte qu'il se met en danger par rapport à lui-même et qu'il refuse un traitement médicamenteux. (Frédéric, membre de la direction)

Ainsi, aux yeux de ce professionnel, la psychiatrie tend aujourd'hui à déléguer sa mission à d'autres secteurs, et notamment au pénal, en laissant le soin au Verger de prendre en charge des jeunes porteurs de problèmes psychologiques graves, et en offrant uniquement un suivi ponctuel au sein des murs. Plus généralement, il semblerait que la diminution des enfermements psychiatriques depuis les années 1960–1970 (dont l'antipsychiatrie représente la source emblématique[104]) a progressivement favorisé une migration de population vers la prison : « Tout porte à penser que de nombreuses personnes incarcérées auraient été auparavant enfermées en hôpital psychiatrique » (Combessie, 2009 : 28). Pour certains psychiatres, cette dynamique serait aujourd'hui

104 Ce mouvement critique fut développé à l'intérieur de la psychiatrie dans le prolongement des travaux du psychiatre Thomas Szasz, notamment avec David Cooper et Ronald Laing en Angleterre, Franco Basaglia en Italie, Lucien Bonnafé en France (Castel, 1971 et 1981 ; Heller, 2012 : 138).

renforcée par « la pénalisation et l'incarcération croissante des malades psychiques dans des établissements pénitentiaires dans tous les États de droit », y compris en Suisse, participant « de la surreprésentation des détenus souffrant de pathologies psychiatriques dans les prisons » (Gravier et Eytan, 2011 : 1108). Indépendamment de ces dynamiques démographiques, le souci revendiqué de la psychiatrie publique de sortir d'une délimitation pathologique de sa mission (où les personnes détenues représentent aujourd'hui un véritable « territoire de santé publique ») s'est accompagné d'un élargissement des catégories diagnostiques d'appréciation des « troubles » (Doron, 2011). Ceci contribue aussi à élargir le spectre des populations considérées comme « souffrantes de troubles », et par effet de ricochet, à rendre légitime l'intervention psychiatrique en milieu fermé de par la fonction d'expertise que cette discipline a pu conquérir historiquement. Cette représentation se retrouve bien dans les propos des membres du corps médical interviewé, lorsqu'ils soulignent que leur présence au Verger permet aux jeunes d'accéder à des « soins » dont ils seraient privés autrement.

Mettre le jeune à l'épreuve du monde extérieur : une liberté surveillée

Le secteur observation, rattaché au secteur détention dans les années 2000, incarne également le mouvement d'ouverture des murs de l'institution : la prise en charge des jeunes dans ce secteur implique en effet nécessairement la possibilité, pour ces derniers, d'effectuer des sorties à l'extérieur de l'institution, pour se rendre à l'école, effectuer un stage professionnel ou encore passer quelques heures en famille :

> Auparavant, c'était très cloisonné, il y avait le centre, il y avait la prison et la mesure d'observation qui était à l'extérieur. [Le directeur arrivé au début des années 2000] a développé cette mesure d'observation à l'intérieur […], et les éducateurs ont eu un rôle différent, plus ouvert […]. Pour nous autres éducateurs, ça donnait un aspect intéressant, pouvoir s'ouvrir sur l'extérieur ! (Anne-Françoise, membre de la direction)

Il est par ailleurs spécifié dans le Concept général du Verger qu'au sein du secteur observation, « le lien avec ‹ l'extérieur › est indispensable et nécessite des accompagnements individuels qui représentent un investissement important de la part de l'équipe éducative ». Ces sorties permettent de préparer le départ définitif de l'institution, de tisser des liens avec le monde extérieur, mais aussi de mettre le jeune à l'épreuve de ce monde extérieur :

> Et puis on va aussi profiter de notre secteur d'observation, et c'est ça aussi qui est intéressant, parce qu'en préventive ils restent enfermés,

> les jeunes, à part exception, eh ben nous, si possible, on n'est pas crédule. Par exemple un jeune il va faire passer tout bien, il va être respectueux avec les adultes, il va faire ce qu'on lui demande, il va être avec ses copains, il va être tranquille, il ne va pas se bagarrer, il n'aura pas de sanction, ça a l'air tout bien. Mais hop, dès qu'on le met sur l'extérieur… Donc aussi, il faut de toute façon qu'on ait la sortie, c'est pour ça que l'observation c'est aussi pas mal de réintégration scolaire, stages et tout ça, pour que la réalité en fait elle… On peut observer des choses ici, on va les noter, mais après… (Julie, éducatrice)

Ces sorties en dehors de l'institution pour les jeunes placés en secteur observation sont à chaque fois le fruit d'une longue négociation, d'une décision individualisée et toujours soumise à l'aval du juge :

> En fait on parle de tout ça au colloque le jeudi matin donc ils ont droit à une permission chaque deux semaines, normalement, et puis suivant son comportement, suivant ce qui s'est passé la semaine, et suivant le projet, aussi, suivant la famille, parce que des fois les familles sont pas prêtes, nous on donne un préavis. On discute en groupe, l'éducateur référent donne son avis, on en discute et on donne un préavis qu'on envoie au juge. Et le juge nous suit ou ne nous suit pas. Souvent, il nous suit. Mais des fois, il ne nous suit pas. (Marianne, éducatrice)

Si le secteur observation est donc plus « ouvert » que le secteur détention, cette ouverture reste soumise à de nombreuses conditions, comme le constate l'un des professionnels interviewés :

> C'est plus ouvert, mais néanmoins c'est conditionné. Donc les jeunes doivent faire des demandes à leur juge, voir à leur assistant social pour pouvoir sortir et ils connaissent les règles. Et c'est beaucoup plus difficile. Parce que sortir, que ce soit à l'école, ou n'importe où en milieu professionnel, quand il faut rentrer au Verger, après avoir passé la journée dehors… C'est un gros challenge ! […] « Est-ce que ce que tu as fait ici, à l'intérieur se vérifie à l'extérieur ? Comment ça se passe avec ta famille ? » Quand ils sortent en permission, ils ne sortent pas comme ça ! Ils doivent sortir et justifier quand même d'un bout de projet, ne serait-ce que quelques heures en famille, ça se prépare ! (Anne-Françoise, membre de la direction)

Une fois la sortie accordée, les déplacements du jeune sont minutés et strictement contrôlés :

> Ils finissent l'école à quatre heures et demie, c'est calculé que le bus il passe à moins vingt, il arrive ici à l'arrêt de bus et puis à trente ils doivent être ici. Ils n'ont pas un moment pour retourner en ville, et puis tout ça, à moins que ce soit discuté, négocié, et puis tout ça. (Didier, éducateur)

Ce contrôle très fin des déplacements des jeunes à l'extérieur de l'institution répond à des exigences liées au maintien de l'ordre en détention et dépend des conceptions éducatives. En effet, d'une part, en érigeant le bon comportement en condition pour obtenir une permission de sortie, l'institution garantit un certain respect des règles de vie en détention. D'autre part, le respect des horaires et surtout la capacité de gérer son temps de manière responsable constituent des indicateurs des progrès effectués par le jeune dans le cadre de sa prise en charge. On retrouve ici la logique contractuelle, basée sur les notions de confiance et d'adhésion, qui sous-tend les rapports entre le corps éducatif et les jeunes dans les conceptions éducatives les plus récentes dans le champ du travail social (cf. chapitre 3). La dixième règle adressée aux jeunes placés en observation et concernant les permissions de sortie durant le week-end est fortement révélatrice de ces nouvelles logiques :

> La permission de sortie est une manière de vérifier, pour l'équipe éducative et pour toi-même, s'il est possible de négocier un contrat de confiance et que tu arrives à respecter les engagements que tu as pris. (Concept du secteur observation, 2010)

Diminuer le temps d'encellulement : une menace pour l'ordre interne ?

Le projet « d'humanisation de la prison » se traduit également par des pressions extérieures (en phase avec certaines recommandations européennes[105]) incitant les centres éducatifs fermés à diminuer les temps d'encellulement intra-muros. Alors que les conditions d'encellulement sont critiquées parfois de manière virulente dans la presse locale déplorant le décalage du CEF par rapport à certains standards juridiques internationaux, une volonté de diminuer les temps d'encellulement est relayée par les autorités locales de la juridiction des mineurs au moyen d'une directive à destination des professionnels concernés les enjoignant à sortir les jeunes des cellules au minimum huit heures par jour. Il ne s'agit plus, cette fois, d'une ouverture des frontières de l'institution, mais bien d'un décloisonnement à l'interne. Cette injonction entre en contradiction avec des discours d'acteurs professionnels et politiques – repris par les médias locaux – demandant à « sécuriser » davantage l'institution afin d'éviter les évasions et de maintenir l'ordre interne. Par ailleurs, la diminution des temps d'encellulement au profit des temps collectifs renseigne aussi sur la pression toujours plus forte des cadres réglementaires extérieurs sur les agents d'encadrement.

105 Voir : art. 80.1, Recommandation CM/Rec, 2008 : 11.

Ce changement récent inquiète les professionnels, qui se sentent démunis face au manque de moyens pour gérer la liberté des jeunes au sein de l'institution, et qui craignent des débordements incontrôlables :

> On parlait avec mes collègues, si on les sort huit heures, on a dix gosses sur le groupe, là, pendant tant de temps, on fait quoi ? Parce que comme on a pas les éléments, on n'a pas les moyens structurels et… Personnels on les aura peut-être, mais par exemple de pouvoir partager les jeunes en demi-groupes et tout ça, ils font tel atelier là, à ce moment-là, après ils inversent. Donc là on les aura pas ces moyens, ça c'est clair. On a rien qui est mis en avant, eh ben il nous reste que le fait qu'on aura dix gosses, pendant huit heures, tous ensemble, sur un groupe. Et dix gosses c'est le minimum. Donc voilà. Alors on en fait quoi ? Et le résumé qu'on s'est fait avec mes collègues, c'est qu'on les laisse se pff… magouiller ensemble, s'affronter, même les gardiens ils nous ont dit. S'ils sont sur le terrain, là, et qu'ils commencent à faire une bagarre générale, les gardiens ils ne peuvent pas agir. Ils sont deux, en général, trois des fois le matin, ils peuvent rien faire, ils nous l'ont dit. (Julie, éducatrice)

Non seulement les professionnels doivent à présent « occuper » les jeunes durant les huit heures passées hors de la cellule, mais le droit de sortir de sa cellule ne peut plus être utilisé comme récompense pour les jeunes obéissants – ce qui contribuait, auparavant, au maintien de l'ordre dans l'institution – puisque les huit heures sont accordées aux jeunes sans condition.

Comme dans les internats pour jeunes filles décrits par Thomazeau (2007), l'idée d'ouverture n'est pas fondamentalement remise en question, mais elle doit rester, aux yeux des professionnels, progressive, maîtrisée, et surtout, porteuse de sens :

> Oui, comme les disciplinaires, ils avaient une heure par jour de sortie, c'est clair que les vingt-trois heures, c'est terrible, hein, pour tout le monde. Maintenant c'est de réfléchir à comment ouvrir pour que ça ait du sens. Autant ça semble ne pas avoir de sens de les garder en cellule, autant je pense que ce serait bien plus compliqué s'ils avaient l'opposé, un énorme temps de sortie, sans aucune réflexion sur le contenu, et de les remettre en cellule. C'est difficile, moi je n'adhère pas au fait de les garder vingt-trois heures en cellule, mais comment aujourd'hui ouvrir sans que ça fasse euh… (Sofia, éducatrice)

Par ailleurs, cette injonction à l'ouverture remet également en question la conception du choc carcéral, en tant que rupture nécessaire dans le chemin vers la réinsertion :

> Ouais, alors eux, si on les sort huit heures les premiers jours, je trouve ça assez dramatique, parce qu'en plus si on les met avec les autres. Vous vous rendez compte ? Ils viendront juste exposer ce qu'ils ont fait sur l'extérieur, tous fiers, la plupart, ils n'ont même pas eu le temps de faire le sevrage, ils vont venir… Non, mais c'est dramatique, il y en a, ils viennent, tout ce qu'ils veulent c'est consommer, et puis ils sont dans une telle rage… (Sofia, éducatrice)

Une fois de plus, du point de vue des professionnels, l'ouverture vers l'extérieur doit rester contrôlée, et ne pas laisser certaines dimensions de la vie extérieure, telles que les logiques du quartier et de la bande de copains, « contaminer » l'intérieur de l'institution :

> Ben ce qu'ils ont fait à l'extérieur souvent. Et puis ils vont exagérer, parce qu'ils ont besoin, je ne sais pas si vous vous souvenez quand vous étiez enfants, moi je sais que j'exagérais : « Ouais, ben moi j'ai ça comme habit… » On exagère, et puis entre eux ils vont refaire ce rôle. Mais ils ont besoin de ce rôle, de se retrouver entre eux. Mais ils viennent tous du même… Du même quartier, et c'est malsain, c'est pour ça aussi qu'ils sont ici. Alors c'est ce que je dis, c'est dommage qu'on n'ait pas d'autres moyens, parce qu'il y a pas d'autre établissement, il y a rien qui est fait pour les jeunes, vraiment. (Sandra, agente de détention)

Préparer la sortie : le CEF face aux familles et aux exigences d'insertion

La sortie définitive du jeune de l'institution représente l'étape finale de la prise en charge, le point vers lequel converge tout le processus d'intervention éducative. Elle est un aspect emblématique des relations que l'institution entretient avec l'extérieur. Si, comme nous l'avons vu précédemment, les institutions carcérales pour mineurs sont exhortées à mettre en place diverses modalités d'ouverture vers le monde extérieur, c'est justement parce que les jeunes détenus sortiront un jour et que les institutions totales n'ont pas su démontrer, du point de vue des modèles de prise en charge actuels, leur capacité à assurer et promouvoir la réinsertion dans la société.

Cette partie sera donc consacrée à la « sortie », tant du point de vue des discours des professionnels à ce sujet que des pratiques concrètes de mise en œuvre du projet de sortie. En filigrane, nous mettrons en évidence les représentations des professionnels à propos de l'environnement social du mineur (famille, quartier) ainsi que les conceptions de la réinsertion et de l'intégration sociale qui sous-tendent les discours et pratiques autour de la sortie.

Assurer la continuité entre intérieur et extérieur

On peut souligner, dans un premier temps, que l'un des enjeux centraux concernant l'anticipation de la sortie du jeune consiste à assurer une certaine continuité entre l'intérieur et l'extérieur de l'institution, entre la vie dans et hors du Verger. Comme Thomazeau (2007 : 3) le constatait déjà dans les internats pour filles du milieu du XX^e^ siècle, « les acteurs tentent de compenser les effets de l'enfermement, notamment en mettant en place une organisation aussi proche que possible de la vie réelle ». Cette continuité concerne principalement trois sphères : l'école, la formation professionnelle (et le monde du travail) et la vie familiale. Ainsi, les maîtres socioprofessionnels évoquent fréquemment le « principe de réalité » pour justifier l'organisation des ateliers :

> Et comme je dis, justement, et c'est pour ça que j'insiste sur le fait qu'il faudrait développer des ateliers, c'est que justement nous on a ce fonctionnement, qui me paraît ce fonctionnement le plus similaire à l'extérieur. Que ce soit l'école, que ce soit le plan professionnel, un apprentissage, ou n'importe quoi, on a le même fonctionnement ! On a un horaire administratif, donc on fait une journée de travail ensuite on repart dans des activités différentes. Certains vont faire du sport, certains vont boire l'apéro, certains vont je ne sais quoi faire… Donc on donne ce même cadre ! (Pierre, maître socioprofessionnel)

Les horaires, mais aussi le vouvoiement vis-à-vis du MSP, permettent ainsi de recréer les conditions de travail auxquelles les jeunes seront confrontés à l'extérieur. Le respect de ce cadre et de ces codes d'interaction indique, durant la prise en charge déjà, que le jeune est capable de se conformer aux règles du monde extérieur et laisse espérer une adaptation plus rapide après la sortie de l'institution. Certains professionnels regrettent d'ailleurs que le cadre offert par l'institution ne soit pas toujours identique aux circonstances extérieures, notamment concernant la scolarisation :

> On ne parle pas de pupitres d'école primaire, bien que les jeunes laissent leurs classeurs, mais il faudrait les pupitres et où ils laissent leurs affaires dessous, ce serait parfait. Nous, on leur donne des crayons tous les jours […] mais dans le principe de réalité, il leur faudrait une classe qui soit aménagée comme une classe du cycle d'orientation. (Christiane, enseignante)

La continuité entre l'intérieur et l'extérieur ne concerne pas uniquement le cadre matériel (l'aménagement d'une salle de classe) et les normes d'interaction (le vouvoiement) ; ce principe devrait aussi s'appliquer aux logiques de réussite (scolaire et professionnelle), telles que les échelles de notation :

> Le problème qu'ils ont c'est là quand ils sont en petits groupes, ils y arrivent alors ils ont l'impression que c'est bon, et quand on les met en face de, c'est vrai que c'est un petit peu faussé ici, c'est pas la vraie réalité, c'est pas la vraie vie, c'est pas la vraie école. C'est un petit entre-deux, il faut faire attention. Et des fois, il faudrait qu'on crée peut-être un petit peu plus de tests, de batterie de tests, pour qu'ils se rendent compte aussi où justement ils en sont. Mais ça viendra, il y a encore tout à construire ici en termes d'école. Vraiment. (Christiane, enseignante)

Cette rhétorique du « principe de réalité », fréquemment évoquée par les professionnels et soutenue également par les directives officielles[106], est toutefois nuancée par deux postures critiques. Premièrement, certains professionnels estiment que le temps de prise en charge au Verger doit aussi servir à protéger le jeune d'un monde extérieur où ce dernier se trouvait fragilisé. Ainsi, plutôt que de confronter le jeune à la « dure réalité » du monde du travail, l'important serait plutôt de profiter du cadre spécifique intra-muros pour revaloriser le jeune, et lui redonner confiance en lui :

> Mais ça se voit régulièrement quand un jeune qui dysfonctionne à la maison, tout à coup a la chance de tomber sur un bon patron. Et il y a beaucoup de parents qui me disent : « Mais c'est incroyable, lui ? qui travaille ! », j'ai entendu souvent : « C'est un autre gamin, c'est un autre jeune. » Lé c'est les effets je dirais de la construction à l'intérieur de la société, mais avec d'autres rapports, d'autres obligations, des contraintes… avec un MSP qui certainement à la fin félicite… dit : « Je penserais pas que tu t'en tirerais comme ça… », avec un peu de chance il en rajoute un peu, il le flatte en disant qu'il avait pas vu depuis longtemps un jeune qui coupait si bien les carottes. (Focus group observation)

Cette posture professionnelle, minoritaire dans les discours recueillis, défend donc que le jeune soit, au moins temporairement, mis à l'abri des injonctions du monde extérieur en termes de compétition et de réussite personnelle, afin de pouvoir reconstruire, dans un milieu protégé, son estime de soi et affronter ensuite la « réalité extérieure » avec plus de ressources.

La deuxième posture professionnelle qui remet en question le « principe de réalité » soutient que l'institution est incapable de recréer des conditions

106 Les « Lignes directrices du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe sur une justice adaptée aux enfants », adoptées en 2010, stipulent à plusieurs reprises la nécessité d'assurer, durant la période de détention, la continuité des liens familiaux, des activités scolaires et de la formation professionnelle, ainsi que l'accès « à des programmes préparant à l'avance le retour des enfants dans leur communauté » (Art.21c).

identiques à la vie à l'extérieur, et que la seule manière de confronter le jeune à la « réalité » est tout simplement de le laisser sortir de l'institution. Cette vision se traduit notamment par le parti pris, dans le secteur observation, de promouvoir les sorties de jeunes afin de « tester » leur aptitude à se réintégrer dans un environnement familial ou professionnel. La différence majeure entre intérieur et extérieur de l'institution, aux yeux des professionnels, est le degré de contrainte dans lequel évolue le jeune. Ainsi, alors qu'au sein du Verger, le jeune est encadré à chaque instant par une équipe de professionnels, dès sa sortie il jouit d'une liberté beaucoup plus importante. Liberté qu'il n'est souvent pas capable de gérer correctement selon les discours des interviewés :

> Et puis tout d'un coup il y a quand même ce cadre contre lequel ils ont quand même bien lutté, tout d'un coup il fait un peu défaut après. Qu'est-ce qu'on substitue à ce cadre-là, c'est là aussi notre travail, qu'est-ce qui après accompagne le jeune, et quel type d'étayage il a besoin, c'est ça qu'on doit évaluer. (Noémie, membre de la direction)

Ces différents propos indiquent qu'il est plus facile, aux yeux des professionnels, de se soumettre à un cadre institutionnel très contraignant que de se débrouiller dans un environnement moins normé. Surtout lorsque cet environnement incite aux comportements délinquants :

> « Je réfléchis, et ci et ça. » Mais moi je leur dis toujours, de toute façon ici, c'est clair que vous allez réfléchir parce que vous êtes derrière les barreaux. Et le danger c'est quand vous êtes dehors et que vous êtes de nouveau dans votre environnement habituel. Donc vous allez avoir tendance à avoir les démons qui ressortent et à vouloir commettre des délits. (Céline, maîtresse socioprofessionnelle)

Différents points méritent d'être soulevés suite à ces considérations sur les rapports entre la vie à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution. Premièrement, les professionnels ne s'accordent pas sur leur conception de la réinsertion : pour aider le jeune à retrouver sa place dans la société, faut-il le confronter dès que possible à la réalité du monde social ou doit-on au contraire protéger le jeune des agressions extérieures afin de l'aider à se reconstruire ? Dans la première conception, il convient de s'interroger sur la définition de la « réalité » qui sous-tend les propos des professionnels. En effet, derrière cette posture apparemment neutre se cachent des impensés normatifs sur les mondes sociaux dans lesquels le jeune doit apprendre à s'intégrer (travail, école) et sur ceux dont il doit s'éloigner (quartier, délinquance, etc.). Ainsi, le « principe de réalité » fait référence, en fait, à un certain type de réalité (rythmée notamment par un travail fixe ou une formation à plein temps), de rapports au monde et de compétences (relationnelles, réflexives) situés socialement et en affinité élective avec les mœurs et les attitudes des membres des classes

moyennes et supérieures (Bourdieu, 1979 ; Castel et Le Cerf, 1980). Quant à la deuxième conception, elle met l'accent sur le caractère spécifique du public pris en charge au Verger : loin d'être des jeunes « comme les autres », ces jeunes cumulent les handicaps sociaux et présentent une trajectoire marquée par un manque de reconnaissance sociale. Ils sont en outre confrontés à des formes de vulnérabilité résultant des verdicts « négatifs » dans leur parcours scolaire et institutionnel, ou dans leur histoire familiale souvent ponctuée d'accidents biographiques (séparations, décès, maladies, chômage, déracinements, conflits) (Millet et Thin, 2005). Dans un tel contexte, il ne suffit pas de mettre en place les conditions d'une certaine forme de « normalité » pour que le jeune s'y conforme, mais il faut d'abord « compenser les carences » dont souffre le jeune, selon le point de vue des interviewés. À noter que ces « carences » sont davantage exprimées en termes psychologiques (estime de soi, confiance dans l'adulte) et moins en termes sociologiques (inégalités sociales structurelles). Les supports sociaux permettant à l'individu d'avoir une certaine assise constituent en effet très souvent un angle mort de la prise en charge des jeunes délinquants, comme le note Chantraine (2011) dans son étude des EPM en France.

Deuxièmement, la capacité même de l'institution à recréer la réalité sociale extérieure est mise en question. La responsabilité individuelle, l'autonomie, la capacité à se gouverner soi-même, le contrôle et la maîtrise de soi constituent, dans la société contemporaine libérale, des compétences jugées indispensables à l'intégration sociale (Elias, 1969 ; Castel et Haroche, 2001) ; ces compétences se trouvent également au cœur des programmes des politiques sociales et pénales actuelles (Bernheim et Commaille 2012 ; Astier 2007 ; Mauger 2001). Or, le cadre carcéral, en réglant une grande partie des gestes de la vie quotidienne, en explicitant les normes et les sanctions et en instituant une surveillance constante des individus, semble paradoxalement déroger à ces exigences normatives d'autonomisation du sujet. La capacité des jeunes à « se gouverner eux-mêmes » n'est donc pas réellement mise à l'épreuve ni même promue au sein de ces établissements fermés. Ce n'est que lorsque le jeune est libéré que sa capacité réelle à se « prendre en charge » de manière autonome dans un univers moins régulé pourra être confirmée, ou alors infirmée.

« Travailler l'alliance » avec les familles

Maintenant que nous avons cartographié sommairement les conceptions de la réalité vers laquelle le jeune se dirige après sa sortie de l'institution, il convient de s'interroger, de manière plus concrète, sur les différents aspects du « projet de sortie » tel qu'il est élaboré au cours de la période de détention (ou d'observation) et mis en œuvre dès la sortie du jeune. Ce projet de sor-

tie se structure autour de deux questions fondamentales : où le jeune va-t-il habiter (famille ou foyer) et comment va-t-il occuper ses journées ? Si le retour en famille et le suivi d'une formation, si possible professionnalisante, représentent l'idéal à atteindre, les conditions sont rarement réunies pour mettre en place ce type de projet et les professionnels affrontent une série de difficultés, voire d'impasses, que nous allons détailler ci-dessous. La relation aux familles révèle par ailleurs une ambivalence fondamentale dans le rapport qu'entretient l'institution avec l'environnement du jeune : alors que la famille (et le quartier) est souvent considérée comme des facteurs explicatifs du comportement délinquant (famille « déstructurée », mauvaise influence des « copains du quartier », etc.), le retour dans la famille reste toutefois l'issue idéale après un séjour au Verger.

La collaboration avec les familles des jeunes a récemment pris une importance accrue au fil de la prise en charge et dans la construction du « projet de sortie », ce qui témoigne aussi de la posture nouvelle du Verger vis-à-vis du monde extérieur. Ainsi, un membre de l'équipe de direction du Verger explique le rôle aujourd'hui central de « l'entretien de famille », qui vient étayer et consolider la construction du « projet » des jeunes détenus :

> Avant ils voyaient un peu les parents, ils faisaient un bout de bilan et c'était fait. Il y avait pas les entretiens de familles comme ils sont maintenant. Donc de façon générale, pour les éducateurs aussi, donc tout ça, avec une durée plus longue d'observation qui fait qu'on a un projet plus construit, comme ça. Et on a plus d'attentes de résultat, je pense, quand même. (Noémie, membre de la direction)

On distingue néanmoins l'imbrication des différents modèles et conceptions de la famille à travers les discours des professionnels et les pratiques éducatives. Il existe vraisemblablement une tension entre les représentations des familles et les objectifs de l'intervention. En effet, les familles sont généralement dépeintes soit à partir de caractéristiques culturelles (« des gens qui sont… qui ont du mal à se mettre à nos normes suisses » – [Laurent, éducateur]) soit à partir de qualificatifs d'ordre psychologique (« parents démissionnaires », « trop permissifs », « surprotecteurs », ou encore « dépassés ») :

> – Ce que je vois, c'est qu'effectivement de plus en plus, on a des parents démissionnaires. Où… Est-ce que c'est la faute de la société ? Je n'en sais rien ! Mais on est quand même clairement dans une société de consommation, la dernière télé, le dernier lave-linge, la dernière bagnole, moi aussi hein ! J'aime bien ma nouvelle voiture ! (rire) […] généralement on est dans des situations où même dans une famille « normale » ou maman travaille aussi pour apporter aussi ce qu'il faut niveau pépettes, on rentre le soir, on est fatigués, on a tendance à laisser aller plutôt que de tenir le cadre ! Et c'est quand même des points

communs que je vois chez pas mal de parents, pas chez tous hein, mais des parents qui au fait ne posent pas le cadre à leurs enfants. Ou ils disent non une première fois et au bout de la troisième fois le jeune homme insiste et « Bon, c'est bon, vas-y ! » et voilà ! Ça part un petit peu à vau-l'eau ! Et c'est effectivement des parents qui… Ce n'est pas une généralité encore une fois !

– Je comprends…

– Mais c'est des parents qui arrivent à bout et ils se font, à mon avis, un petit peu dépasser par les événements, pis une fois que l'adolescent a pris un peu le pouvoir dans la famille, il arrive quand il veut comme il veut avec qui il veut, pour rattraper ça je pense que ce n'est pas évident ! Et c'est usant ! Je le comprends, mais effectivement ils ont aussi une petite part de responsabilité là-dedans, un adolescent a besoin de repères, de cadre… Je ne vais pas vous faire tout l'historique ! (Delphine, éducatrice)

On retrouve, entre les lignes, l'accusation d'incompétence ou d'irresponsabilité, qui fonde les interventions de type « socialisation comportementale », visant à inculquer, aux jeunes et à leurs familles, les manières correctes de se comporter. Ces accusations culminent avec la catégorie de parents « nocifs », toujours utilisée avec précaution par les professionnels, car elle renvoie à une vision dépassée, mais qui reste néanmoins bien présente dans les discours pour dépeindre la famille « qui fait tout faux ». Pourtant, lorsque les membres du corps éducatif sont interrogés sur la relation concrète qu'ils entretiennent avec les familles ainsi que sur les objectifs de cette intervention, on retrouve l'idée d'une relation horizontale, basée sur le partenariat et le partage de compétences :

– Après on fait le lien avec l'extérieur, notamment avec les parents, moi j'implique énormément, enfin tout le monde, enfin, mais j'implique énormément les parents dans l'observation, même très souvent je me rends compte qu'ils se sentent mis à l'écart !

– Comment vous faites pour les impliquer ?

– Leur téléphoner, les écouter aussi quand ils appellent, me présenter, les faire venir ici, en disant « je suis référente de votre enfant », me présenter, parler des lieux, parler de pourquoi l'observation, de ce qu'on va mettre autour de l'observation et les tenir au courant régulièrement de ce qui va bien et de ce qui va pas aussi ! (Delphine, éducatrice)

Ainsi, aux dires des professionnels, les rencontres avec les parents servent avant tout à faire de la médiation de conflit entre le jeune et ses parents (« aider à renouer le dialogue »), à entendre le point de vue des parents sur la situation et à mieux comprendre les logiques familiales :

> Donc ça nous permet d'avoir là des éléments pour poser une certaine carte du jeune, l'entendre dans son projet, entendre sa famille, s'il en a une, si elle est collaborante, et de développer un projet. (Anne-Françoise, membre de la direction)

Toutefois, toutes les familles ne sont pas nécessairement « collaborantes », et les membres du corps éducatif mettent en place un travail de « mobilisation » de la famille afin de déterminer si celle-ci est « preneuse », et si elle détient les « ressources » nécessaires pour accompagner le jeune dans son « projet éducatif » :

> Lui, le premier, il a été relaxé et ramené en famille, mais avec un coach, un coach a été désigné pour aider la famille et la mère avait assez de ressources, était preneuse aussi du projet, elle a dit : « Je suis là, je suis aussi présente, je peux aider. » (Félicia, éducatrice)

> Mais on aime pouvoir travailler aussi avec les familles, qu'ils soient partie prenante du projet. Mais après, on l'obtient pas toujours ! (Anne-Françoise, membre de la direction)

La coexistence de ces deux conceptions du travail d'intervention engagé auprès des familles doit être comprise à partir de l'évolution de la place de la famille dans les politiques de prise en charge des jeunes : on observe en effet la remise en question progressive du modèle de « socialisation comportementale » (dans lequel l'institution se substitue aux parents pour inculquer au jeune les normes de comportement) et son remplacement par une intervention de type « faire avec », dans lequel les parents deviennent partenaires de la relation éducative[107] (cf. chapitre 3). Dans cette nouvelle conception, les parents deviennent porteurs de compétences, qu'il faut savoir valoriser et stimuler ; ils ne sont plus uniquement appréhendés sous l'angle de leur irresponsabilité. Ces transformations découlent de nouveaux savoirs et modèles d'intervention en travail social, ancrés dans une anthropologie dite « capacitaire », qui vise à promouvoir l'autonomie individuelle. La conception jadis dominante dans les services judiciaires et sociaux qui faisait de l'internat fermé ou non le lieu de la réadaptation et du retrait d'enfant le plus sûr moyen de le protéger, a été substituée par l'idée que le cadre familial est irremplaçable, qu'une famille même « ‹ déficiente › est préférable à toute autre solution » (Verdès-Leroux, 1978 : 151). À l'image de la vision des institutions d'encadrement de l'« enfance en danger » du XIX^e^ siècle (cf. chapitre 1), les instances du travail socioéducatif ne s'octoyent plus le monopole de la bonne éducation et s'attribueraient désormais de plus en plus le rôle de tiers dans l'étayage d'une relation parent-

107 Observées dans les arcanes de la protection de l'enfance (Schultheis *et al.*, 2007 ; Join-Lambert *et al.*, 2014), ces tendances ont aussi été observées dans l'environnement scolaire, au sein de la relation entre corps enseignant et parents d'élèves (Delay, 2011).

enfant (Chauvière, 2009 ; Giuliani, 2009 ; Giuliani *et al.*, 2011 ; Frauenfelder, 2016). Ceci tend à produire partiellement un transfert de la responsabilité de l'éducation du mineur sur cette relation parent-mineur. Ce nouveau paradigme capacitaire d'action publique – d'un « État qui rend capable », pour reprendre une expression de Donzelot (2007) – vient notamment répondre aux critiques adressées au modèle d'intervention paternaliste, qui rend les individus dépendants de leur prise en charge, surtout lorsqu'il s'agit d'institutions étatiques très « enveloppantes » comme dans le cas d'une prison pour mineurs. Mais il s'inscrit également dans un mouvement de désengagement de l'État social auprès des populations vulnérables. Dès lors, l'intervention et l'aide sociale ne sont plus possibles, si son bénéficiaire ne s'engage pas dans le processus et ne donne pas de garanties de sa « bonne volonté » (Astier, 2007).

Les attentes vis-à-vis des parents sont donc complexes et contradictoires. Ces derniers doivent à la fois comprendre la nécessité de la prise en charge au Verger, sans décharger la responsabilité éducative sur l'institution, et tout en prenant part activement à la relation éducative. Les professionnels distinguent ainsi les familles collaborantes et « preneuses » des familles « inadéquates », soit parce qu'elles nient l'utilité de l'intervention, soit parce qu'elles se désengagent du processus :

> On voit aussi des fois, quand on les a au téléphone, ils ne comprennent pas pourquoi leur enfant est enfermé, y en a qui réagissent comme ça ! « Pourquoi vous l'avez enfermé ? Ah ! Il a fait que ça ! », Ils soutiennent le gamin, y en a qui sont pas bons ! (Laurent, éducateur)

> Et après on essaie d'autonomiser, des fois c'est un sacré travail ! Parce qu'il y a certains parents, ce qui me fait le plus peur c'est certains parents qui disent : « Si vous saviez comme je suis content que mon fils soit là ! » – « Attendez ! Vous pouvez pas vous contenter de ça ! » Après y a aussi les guillemets à mettre dans le sens où c'est un gamin qui est en danger à l'extérieur, c'est rassurant de l'avoir ici ou y a pas de produits à consommer, mais y en a certains qui arrivent plus à faire face à leur gamin et… que pendant trois ou quatre mois, aimeraient, qu'on répare ce qu'ils ont mis des années à détruire aussi ! Parce qu'un gamin n'est jamais là par hasard ! C'est une part de responsabilité des parents aussi ! (Delphine, éducatrice)

Ce souci d'impliquer les parents de plus en plus dans l'intervention engagée auprès du mineur instaure du même coup un rapport à l'« extérieur » (ici l'environnement familial) hautement ambigu, auquel les professionnels sont de plus en plus exposés dans l'établissement de leur « bonne » relation avec la famille des jeunes détenus. En effet, si la famille est souvent en partie tenue responsable de la présence même du jeune dans le CEF concerné (« parce qu'un gamin n'est jamais là par hasard », comme le rappellent les propos de

Delphine), ceci n'est jamais énoncé « ouvertement ». Cependant, la figure du « parent démissionnaire » est parfois ouvertement énoncée dans les propos recueillis, tout comme le cadre potentiellement « pathogène » (Garcia, 2011 : 14) qu'elle présente. En même temps, cette même famille est de plus en plus érigée (idéalement tout au moins dans les référentiels professionnels mobilisés) en partenaire du travail engagé, comme le souligne Delphine : « Généralement, on peut faire un bon travail avec eux… Y a certains parents qui sont demandeurs de pistes. » D'une manière générale, les enquêtés semblent osciller entre ces deux représentations de la famille (déficitaire, partenaire), qui convoquent au fond deux modèles de prise en charge bien différents (cf. chapitre 1). Si la mise en cause des parents des mineurs est au centre de la justification « historique » de l'institution dite de « rééducation » (modèle de prise en charge tutélaire gardant une certaine plausibilité aux yeux de certains), la retenue à disqualifier la famille témoigne davantage d'un changement de perspective dans la relation d'encadrement engagée vis-à-vis du jeune (qu'on ne va pas « rééduquer », mais « réhabiliter » ou « réparer » selon le langage en usage) et des parents, avec qui on cherche à travailler « avec ». Ainsi, la « bonne collaboration » engagée avec la famille, qui suppose de bien « travailler l'alliance » avec cette dernière (Coutant, 2012 : 80), n'est pas sans peser sur le contenu du projet de sortie qui sera préconisé, comme le suggère Marianne :

> Si c'est un placement en foyer [qui est progressivement priorisé], on va voir la famille pour les préparer pour un placement, parce qu'il y a des familles qui sont d'accord, d'autres qui sont pas du tout d'accord, ce qui met le jeune en porte-à-faux entre nous et sa famille, c'est des situations compliquées. On essaye un peu d'apaiser les tensions avec la famille, aussi. (Marianne, éducatrice)

Opérateur de reconnaissance, le principe de responsabilité fonctionne de fait aussi de plus en plus comme un moyen de contrainte par lequel les parents sont enjoints à rendre des comptes sur ce qu'ils entreprennent (ou pas) auprès de leurs enfants et tenus d'en répondre. Sans doute, plus que des manières de faire, ce sont aussi ses manières d'être avec son enfant, de le percevoir, de le penser, de lui parler, voire de l'aimer, qui sont parfois investiguées, tout en faisant partie des conseils donnés aux parents : « Vous auriez peut-être pu dire ça à votre enfant ou réagir comme ça », évoquait encore Delphine en guise d'exemple de relation de partenariat nouée auprès des parents[108].

108 De manière paradoxale ou pas, institutions et professionnels de l'encadrement des mineurs voient donc en quelque sorte leur légitimité à intervenir sur cette « fonction parentale » se renforcer (Garcia *et al.*, 2014) alors même que se banalise l'idée dans l'esprit des politiques publiques selon laquelle « il n'existe pas une seule façon standardisée d'exercer le rôle de parent » (Daly, 2007 : 9).

On a vu que la prise en charge des jeunes au Verger intègre de plus en plus le point de vue des parents, que le retour en famille constitue le projet de sortie « idéal ». Cependant, en fin de compte, force de constater que ce type de retour demeure largement minoritaire face aux placements en foyers ouverts :

> – De manière majoritaire, il y a peut-être des chiffres là-dessus, mais votre expérience, les jeunes ils vont où, une fois qu'ils ont fait ces quatre mois, quatre mois et demi, généralement, ils vont où ?
>
> – Je dirais qu'il y a une petite partie, ils retournent quand même en famille c'est quand même ça, hein, dès que c'est possible, c'est ce qui est visé, réinsertion sociale et familiale, les liens familiaux et sociaux.
>
> – La part, c'est quoi, 20 % ? Juste pour se faire une idée.
>
> – Réellement, il y en a une grosse partie qui va dans des foyers ouverts à Genève. Il y en a certains qui sont placés dans des foyers hors canton, mais ouverts aussi. (Marianne, éducatrice)

Ainsi, bien que nous ne disposions pas de statistiques officielles, aux dires des professionnels, seule une petite partie des jeunes retournent dans leur famille à la sortie du Verger. La demande importante de places en foyer ne correspond toutefois pas à l'offre existante, et le séjour des jeunes au Verger peut parfois se prolonger en raison de l'absence de place en foyer. Selon les professionnels, ceci dénature la mission même du Verger, qui devient une simple « salle d'attente » et perd toute fonction éducative :

> Moi je trouve que ça s'est vachement rallongé ces temps, ça, ça me dérange un petit peu. Avant je disais toujours que c'était de trois jours à trois semaines. Et puis maintenant j'ai envie de dire que c'est de trois semaines à trois mois. Pour les mêmes délits… il y a moins de possibilités de sortie, maintenant. Avant il y avait je ne sais pas combien de foyers à Genève, on trouvait toujours une place. Plus facilement que maintenant.[…] j'ai l'impression qu'on est un peu salle d'attente. (Didier, éducateur)

« Maintenant, il n'y a plus de boîtes qui prennent des gens comme eux » : l'insertion compromise

L'autre aspect crucial du projet de sortie concerne la formation et la professionnalisation, qui visent à assurer une insertion future sur le marché du travail. Lorsque le jeune est encore à l'école obligatoire, les enseignants du Verger se chargent d'établir les liens avec l'école d'origine afin d'assurer au mieux la transition dès la sortie :

> Ils ont un projet à construire pour après, avec pour certains un retour dans leur établissement scolaire. Donc ça aussi on travaille avec les enseignants, avec les éducateurs, avec les enseignants de leur établissement d'origine, en prenant leur travail pour qu'il n'y ait pas de retard, en faisant des liens et ce genre de choses. (Christiane, enseignante)

Dans le cadre de la prise en charge au sein du secteur observation, une réintégration progressive dans l'établissement scolaire extérieur est même possible, mais elle nécessite une coordination importante entre les professionnels du Verger et ceux de l'établissement en question :

> Si on les réintègre, […] on va à la rencontre avec les éducateurs, on va à la rencontre des équipes éducatives, des enseignants, des doyens, etc., et on organise l'horaire, alors les éducateurs quand ça touche l'école, ils aiment bien s'occuper de ça, ça les décharge aussi un peu même les jeunes, ça leur fait du bien de faire ce genre de choses aussi en classe, on organise leur horaire de bus, de train, pour les mettre un petit peu dans le coup, on fait ça sur internet, ça leur fait aussi manipuler internet autrement que pour écouter du rap donc c'est aussi assez intéressant. Avec les jeunes en classe, on écrit aussi les lettres de permission par exemple. Souvent, on leur apprend aussi à écrire une lettre de permission, qui fait un peu comme un courrier officiel. Et voilà, après ils repartent dans l'école à laquelle ils vont, mais là, comme ils sont encore au Verger, on ne sait pas si on va leur dire au revoir, et après, progressivement, ils quitteront la classe pour aller uniquement dans leur établissement. (Christiane, enseignante)

La situation se complique lorsque le jeune a terminé sa formation obligatoire et qu'il faut l'orienter vers le marché du travail. En effet, les professionnels du Verger s'accordent à dire que les jeunes pris en charge se dirigeront, pour la plupart, vers des métiers dits « manuels ». Mais la flexibilisation du marché du travail et la surenchère des diplômes ne laissent que peu de chances d'insertion professionnelle à ces jeunes qui ont connu un parcours scolaire difficile, comme l'explique cet ancien maître socioprofessionnel :

> Mais maintenant, y a plus non plus de boîtes qui prennent de gens comme eux, comme dans le temps. Maintenant ces boîtes ils veulent des gens qui soient déjà formés, qui sont capables dans les 15 jours d'aller sur un chantier ou de faire un dépannage ! Mais ces jeunes qui… qui sont même pas manuels, ils ont jamais travaillé manuellement, ils ont gâté l'école, qu'est-ce qu'on va faire demain ? Ils sortent, ils ont 18 ans, et puis voilà ! (Laurent, éducateur)

Alors qu'auparavant les maîtres socioprofessionnels du Verger parvenaient à placer des jeunes dans des entreprises grâce à leur réseau de connaissance,

aujourd'hui la concurrence sur le marché du travail est telle que ce type d'opportunités a quasiment disparu :

> – À l'époque, je me rappelle, y avait des grosses boîtes sur la place de Genève, mais, je suis arrivé à placer certains jeunes qui avaient pas… Qui avaient juste fait un petit peu soit de mécanique ou de soudure…
>
> – Arrivé à les placer dans des boîtes ?
>
> – Ouais, parce que je connaissais quand même…
>
> […]
>
> – Donc c'est plus dur de les réinsérer les jeunes maintenant ?
>
> – Ouais, parce que moi je me rappelle, à l'époque, on prenait des gens comme ça ! Qu'on formait, même des gens un peu handicapés, ils passaient le balai, ils s'occupaient des choses, comme on appelait ça des « manoillons », mais ils étaient occupés et pour finir, ils étaient dans un circuit, ça se passait très bien ! (Laurent, éducateur)

Cette difficulté à insérer les jeunes sur le marché du travail est amplifiée par le rapport qu'entretiennent ces derniers avec le monde du travail, un rapport souvent teinté de pessimisme et de désillusions, aux dires des professionnels :

> – Alors c'est vrai qu'il y a beaucoup… Le monde du travail est difficilement accessible, souvent pour ces jeunes il y a beaucoup de choses, hein, le chômage qu'ils voient chez leurs parents, ou qui ne travaillent pas. Ils ont des images de la société qui sont très bluffées et tout ça.
>
> – Pessimistes ?
>
> – Oui, pessimistes, ça c'est sûr. Là… Et puis en fait on leur dit : « Mais non, tu peux quand même, il y a des accès, tu peux te remettre là-dedans. » (Julie, éducatrice)

On entrevoit ici clairement que derrière le « jeune délinquant », les professionnels du Verger voient également le jeune vulnérable, dont la trajectoire de vie a été marquée par la disqualification sociale :

> Ensuite, la crainte que j'ai toujours parce que j'en suis convaincu, pour certains de ces jeunes, s'ils tombent sur un patron cassant, dur, impatient ou quoi que ce soit, ça le fera pas. Parce qu'ils ont une vie dure, une vie difficile, on sait qu'ils ont un rapport avec l'autorité difficile, ils ne baissent pas si facilement la tête, de plus même au-delà de la fierté, le fait de se faire crier dessus les replonge dans leur… médiocrité, pour ainsi dire, je ne sais pas si c'est le bon terme. (Paolo, maître socioprofessionnel)

Quel que soit le projet de sortie mis en place, l'incertitude quant à sa réussite est grande, et les discours des professionnels soulignent constamment la grande fragilité des jeunes et la forte probabilité de retour dans la délinquance :

> Un [jeune] qui a fait un délit, qui arrive chez nous, en famille ça ne va pas, le dialogue a été interrompu, après il ne va pas retourner en famille quand il va sortir […] L'école il l'a laissé tomber, il vient en observation, en milieu fermé. Et puis là, on arrive à renouer le contact avec les parents, ils arrivent à rediscuter plus ou moins normalement, en plus on arrive pendant le temps que le jeune est là, soit à ce qu'il reprenne l'école, ou qu'il trouve un stage et pis que… ça dépend de l'époque pour rentrer en apprentissage, mais […] il a renoué contact avec ses parents, ça va plus ou moins bien, et puis il a fait des stages, peut-être qu'il y a une boîte qui va le prendre, peut-être pas tout de suite… Ou alors c'est arrivé aussi que des boîtes les prennent pendant les deux ou trois mois là pour après les prendre en apprentissage, mais bon ça c'est aussi exceptionnel, mais là on peut dire qu'on a réussi ! Maintenant, il y en a, il nous semble qu'ils ont réussi et puis, il y en a un là, il a fait un mois et demi, il est sorti de l'observation, pis paf ! Il s'est laissé entraîner dans un vol de voitures, il s'est fait coincé quand même […] on se dit nom de bleu, lui il dit : « Ouais, c'est vraiment l'erreur », à l'entendre il dit qu'il n'aurait pas dû y aller, mais [il l'imite] : « J'ai pas résisté. » Alors c'est vrai qu'ils sont quand même fragiles quand ils sortent ! Suivant ce qu'il s'est passé, tout… Ils sont suivis par la protection de la jeunesse, mais bon, là-bas non plus ils ne peuvent pas faire de miracles parce que des fois ils en ont… Y a 20–25 ans en arrière, y avait un assistant social pour quelques jeunes, mais maintenant c'est fini ça ! (Laurent, éducateur)

La « réussite » ou l'« échec » du projet de sortie ne peut de toute manière pas se mesurer immédiatement :

> Et en ayant parlé avec des plus anciens, qui sont là depuis quinze ans ou plus, eux ils vont dire que du point de vue du retour, tu te seras investie dans cette situation, mais le retour tu l'auras plusieurs années après. Tout d'un coup tu recroises le jeune, il te [parle] de ce que tu as vécu avec lui, et puis il a fondé sa famille et puis il bosse. Genre des trucs comme ça. (Julie, éducatrice)

Il apparaît ici clairement que le travail et la famille constituent des indicateurs importants de la réinsertion sociale. Le passage par la prison pour majeurs représente au contraire le marqueur par excellence de l'échec du projet de réinsertion :

> La plupart du temps, j'entends des collègues qui me disent : « Oh tu sais, maintenant, celui-là, il est [en prison]. » À quelque part, on sent

> qu'on pouvait le savoir. C'est triste, mais… Alors c'est peut-être ce qui décourage les éducateurs, en se disant qu'ils ne peuvent plus rien faire. (Sandra, agente de détention)

On entrevoit dans les discours des professionnels l'impact extrêmement important des déterminations sociales : pour la majorité des jeunes, écrasés sous le poids des handicaps sociaux multiples, un avenir sombre et violent semble inévitable :

> Y a ceux qui arrivent dont on sait qu'ils sont dans un milieu familial extrêmement détérioré, y a ceux qui n'ont plus du tout de contact avec les milieux familiaux et qui vivent à moitié dans la rue, y a ceux qui n'auront aucune perspective professionnelle et on le sait déjà, on peut tous faire le pari sans être ni psychologue ni travailler au Service médico-pédagogique, donc on sait très bien que le futur sera fait de compromis, d'agréments entre les bouts de prise en charge institutionnelle et la société dans laquelle ils vont devoir évoluer de manière fragile, mais en contact avec la violence que la société leur renvoie. Donc, que ce soit pour leur limite ou par rapport à leur évolution qui, de toute façon, ne va pas leur faire de cadeaux, et ça on le sait déjà ! Y a beaucoup de jeunes pour qui, dont on trouve que c'est un mieux, mais on pourrait déjà faire les paris… (Focus group direction)

Tandis que pour une minorité de jeunes, dont le passage par le Verger représente uniquement un « accident de parcours », les chances de « s'en sortir » semblent, aux dires des professionnels, beaucoup plus certaines :

> Par contre, ce qu'il faudrait qu'ils se disent en fait, c'est que sur la totalité, il y aura peut-être qu'un petit pour cent, et on arrive très vite à voir, sans les juger, les jeunes qui ont envie, on sait qu'ils aimeraient pouvoir changer, on sait qu'ils aimeraient arriver à quelque chose, ça je pense qu'il faut y creuser, c'est important […]. On sait qu'ils vont pas revenir, ils ont peut-être fait un accident de parcours, ça peut arriver […]. Quand ils ont ça, eux ils ont une grande chance de s'en sortir, mais il y en a pas beaucoup. (Sandra, agente de détention)

Il est intéressant de noter par ailleurs que lorsque le cas d'un jeune est pris en exemple pour attester d'une trajectoire positive, caractérisée par l'insertion professionnelle et une vie familiale harmonieuse, les professionnels mettent souvent en exergue les qualités individuelles du jeune en question (ténacité, persévérance, etc.) qui ont permis, en dépit des éléments sociaux défavorables, de « bien s'en sortir » :

> Alors j'en ai… Y en a un qui travaille avec ma femme. Il a fait son apprentissage, je l'avais c'était [en prison], pourtant il… Il habitait à V., en plus lui, il a pas été aidé avec sa maman, qui faisait un peu la

> fofolle, bref, il a fait son apprentissage de monteur en chauffages et là il fait son apprentissage de technicien, pour avoir son diplôme aussi, et au niveau de l'école, il était pas au ras des pâquerettes celui-là, il avait quand même des connaissances, mais il a bossé, il s'est donné du mal, et encore en plus il s'est occupé de son petit frère qui était tout petit parce que la maman je vous dis, elle était partie à M. [ville à l'étranger], je sais pas quoi… On a toujours été un peu derrière lui, pis en plus il avait un directeur qui y a cru, et le gamin qui a maintenant 25 ans, parce qu'il a fait son apprentissage tard, mais il y a cru et maintenant pour pas décevoir tout ce monde, il s'est vraiment donné de la peine. Y en a quand même certains qui s'en sortent ! (Laurent, éducateur)

En définitive, ces différents propos de professionnels laissent entendre que la réinsertion du jeune, tant familiale que scolaire ou professionnelle est soumise à de nombreux aléas et échappe en grande partie au pouvoir d'intervention des professionnels, qui sont pourtant chargés d'élaborer, avec le jeune, un « projet de sortie ». Face à tant d'incertitudes, l'espoir prend une place centrale dans les discours, et les trajectoires des jeunes qui « s'en sortent bien » après leur passage au Verger sont perçues comme le fruit d'un « heureux hasard » ou de qualités exceptionnelles du jeune concerné[109].

Au terme de ce chapitre traitant des frontières de l'institution et de ses rapports avec le monde extérieur, il convient de revenir sur quelques points centraux. Le processus d'ouverture de l'institution ne se donne pas sous l'impulsion des professionnels, il s'agit clairement d'une injonction externe qui prend sa source dans de nouvelles normes juridiques et recommandations politiques en matière de justice des mineurs. Cette pression exercée sur l'institution remet en question son autonomie, et celle des professionnels qui y travaillent, et rappelle qu'une institution doit aussi être comprise à partir de son ancrage dans un contexte social, politique et juridique avec lequel elle est obligée de composer. Par ailleurs, la logique de l'ouverture suscite et met en lumière une série de tensions directement palpables dans les discours des professionnels interviewés : ouvrir les portes des cellules huit heures par jour entraîne la crainte de désordres internes incontrôlables. Faire intervenir des corps professionnels externes pose la question de l'autonomie d'action de ces derniers (dans le cas des enseignants), mais aussi interroge les contours

109 Une étude menée sur les mesures en milieu ouvert dans le système de justice des mineurs au Brésil (Bugnon, 2011) a également montré la difficulté, pour les professionnels, d'obtenir des résultats tangibles en matière de réinsertion, en raison principalement de contraintes structurelles propres à la société brésilienne. Comme ces professionnels doivent faire part au juge des « progrès » du jeune sous la forme de rapports périodiques, ils mettent alors fréquemment en avant la « bonne volonté » de ce dernier et son adhésion aux valeurs et principes véhiculés par la mesure, en dépit de leur non-concrétisation.

symboliques de l'institution (dans le cas des jeunes présentant des troubles psychiatriques, qui devraient selon certains être pris en charge dans des structures spécialisées plutôt que de bénéficier d'une présence ponctuelle des psychiatres). Enfin, autoriser les sorties (en observation) implique un accroissement des processus décisionnels et l'exercice d'un contrôle sur les jeunes certes plus « doux », mais clairement plus intense.

Une ouverture institutionnelle toute relative

Après avoir, dans le chapitre 2, analysé la manière dont se négocient les territoires de l'action professionnelle dans un contexte de pluridisciplinarité (régulation entre corps professionnels) puis, dans le chapitre 3, montré la coexistence et l'imbrication de différents modèles éducatifs de prise en charge (régulation des relations entre jeunes et professionnels), nous nous sommes penchés, dans ce quatrième et dernier chapitre, sur les modes de régulation des relations entre l'institution et le monde extérieur (les autres institutions et les textes législatifs d'une part, mais aussi l'environnement familial et social des jeunes d'autre part).

Au terme de cette réflexion, deux aspects méritent d'être soulignés. Premièrement, la question de la légitimité du Verger, en tant qu'institution d'enfermement de mineurs délinquants, constitue un enjeu central. Cette légitimité prend en effet place dans un contexte d'ambivalence normative : le Verger se voit obligé d'adopter la « logique de l'ouverture » préconisée par les lois et recommandations en vigueur, mais doit malgré tout justifier la nécessité d'enfermer les jeunes pour ne pas perdre sa raison d'être. Par ailleurs, si l'enfermement doit rester exceptionnel, le principe de clôture doit néanmoins être efficace : en cas d'évasion, le Verger devient la cible des critiques médiatiques et politiques. Ces ambivalences se répercutent au niveau des réformes successives adoptées par l'institution. D'un côté, on observe un renforcement de la logique carcérale, avec l'arrivée des gardiens, le rehaussement des murs d'enceinte et le rattachement aux instances pénitentiaires, et de l'autre, un mouvement d'« humanisation » de la prison, avec la règle des « huit heures », les possibilités de sortie au secteur « observation » ou encore l'introduction de nouveaux corps professionnels dans l'enceinte des murs. Ces transformations multiples, qui découlent pour la plupart d'injonctions externes, questionnent également l'autonomie de l'institution. Il semblerait en effet que les professionnels du Verger soient soumis à des formes de contrôle toujours plus présentes et qu'ils perdent conséquemment de leur autonomie d'action au quotidien. Les agents d'encadrement des jeunes déviants sont donc également des « agents encadrés » (Serre, 2009). Cela découle à la fois de

leur interdépendance croissante au sein de l'établissement – le corps éducatif dépend par exemple des gardiens pour remonter un jeune en cellule – et de l'extension du pouvoir décisionnel du juge sur la routine en détention. En effet, un membre du corps éducatif a maintenant besoin de l'aval du juge pour autoriser la sortie d'un jeune en observation. Tout ceci peut également être compris à l'aune de la place croissante du droit dans les rapports sociaux en prison, phénomène souligné par Rostaing (2009 : 100) : « Le droit devient une ressource, une protection pour les détenus et une contrainte pour les personnels. » Ainsi, le fait de placer les garanties légales au centre des préoccupations concernant la justice juvénile a considérablement augmenté la bureaucratisation des procédures et réduit d'autant la marge de manœuvre des acteurs professionnels.

Concernant la mission du Verger, il est également intéressant de souligner la relative absence, dans les discours de justification, d'arguments se référant à la nécessité de mettre le jeune à disposition de la justice au moment du jugement ou d'aider le juge dans sa prise de décision. Il s'agit là, pourtant des fonctions principales des secteurs de détention et d'observation (respectivement). Ces justifications sont écartées au profit d'une rhétorique basée sur les bénéfices du « choc carcéral », et la nécessité de prendre en charge les jeunes « dont personne ne veut ». On peut faire l'hypothèse qu'il serait plus légitime et gratifiant pour les professionnels de justifier la prise en charge avec de tels arguments (qui laissent la place à un travail de suivi du jeune), qu'en évoquant uniquement des aspects de procédure, qui renvoient le Verger au statut « d'instrument » au service du pouvoir judiciaire. Si la fonction des interventions professionnelles engagées dans le CEF étudié ne se réduit pas à celle d'auxiliaire de justice, c'est aussi parce que les acteurs professionnels luttent activement pour le maintien de ces marges de manœuvre, à la fois concrètes et mentales. Ces « raisons d'être » (Gaspar, 2012) sont indispensables aux acteurs, sans quoi leur travail se viderait de sens.

Parallèlement à la question de la légitimité de l'enfermement, il nous paraît important de revenir sur la question de « l'ouverture » de l'institution. Cette tendance à ouvrir les murs de la prison découle des critiques adressées aux institutions sociales totales et se voit renforcée dans les institutions de prise en charge de délinquants mineurs, pour lesquels le souci de réinsertion est encore plus prégnant. Il ne s'agit toutefois pas d'un mouvement linéaire et continu, au contraire « l'organisation carcérale se transforme et se redéfinit en permanence, notamment par des processus de fermeture ou d'ouverture relatives avec l'extérieur » (Rostaing, 2009 : 95). Les impératifs d'ordre interne et externe (empêcher les évasions) viennent en effet régulièrement remettre en question les réformes qui autorisent une plus grande liberté de mouvement des jeunes détenus. Si les murs du centre de détention sont considérés comme

trop poreux ou le risque d'émeute trop important, des mesures sont prises pour augmenter le niveau de sécurité (telles que l'introduction des gardiens ou l'élévation des murs externes). Par ailleurs, il faut considérer avec une certaine distance critique le principe même d'ouverture, qui n'implique pas nécessairement une diminution du contrôle exercé sur les jeunes pris en charge. Ainsi, nous avons pu observer que les déplacements autorisés à l'extérieur en secteur observation sont soumis à un examen minutieux et un contrôle strict du temps.

Le principe « d'ouverture » advient également au travers d'une normalisation de la vie en détention, au sens d'un rapprochement avec les conditions de vie à l'extérieur (Rostaing, 2009). La création d'une salle de classe ou l'accès aux soins médicaux participent à ce processus (Frauenfelder *et al.*, 2015a). Si on peut, de prime abord, identifier une forme de « détotalisation » de la prise en charge, d'autres pointent au contraire un mouvement inverse : en multipliant les regards et les expertises (médicale, psychologique, pédagogique, etc.), on soumet le jeune délinquant à une surveillance accrue, qui concerne désormais toutes les sphères de sa vie sociale et intime. Cette forme de « retotalisation » du contrôle social a notamment été observée par Chantraine (2011) dans les établissements pénitentiaires pour mineurs en France, qui ont également mis en œuvre une prise en charge pluridisciplinaire et en réseau. Parallèlement, la participation croissante des familles dans le suivi des jeunes implique une extension du contrôle exercé par l'institution : ce n'est plus uniquement le jeune qui constitue la cible du dispositif éducatif, mais aussi sa famille, qui doit démontrer sa capacité à collaborer avec l'institution et à mettre en œuvre des pratiques éducatives jugées conformes par les professionnels. Ces quelques réflexions étayent largement les théories du contrôle social développées par Foucault (1975) : dans les sociétés contemporaines, le contrôle a tendance à s'exercer de manière toujours plus subtile, mais aussi plus extensive, et se donne à travers des dispositifs de disciplinarisation de l'individu fondés sur des savoirs experts (médecine, psychologie, travail social, etc.).

Conclusion : l'éducatif sous contrainte, laboratoire d'une nouvelle économie morale de l'enfermement ?

En guise de conclusion, on se propose d'exposer les principaux résultats tirés de cette enquête de terrain menée en Suisse romande dans une institution d'enfermement pour mineurs délinquants. Nous avons cherché à mettre en évidence les processus qui organisent la fabrique de l'économie morale de l'enfermement. Ils sont au nombre de trois : 1) une division technique et morale du travail comme creuset d'une recomposition des territoires d'intervention ; 2) des conceptions éducatives plurielles dont la distance sociale à la légitimité est inégale ; et 3) une institution totale qui, paradoxalement, s'ouvre sur la réalité extérieure.

Mais avant de documenter les principaux mécanismes de cette forme d'éducation sous contrainte, rappelons quelques éléments contextuels. Les CEF ont de nos jours le souci d'offrir une prise en charge plus humaine, tout en demeurant un espace de privation de liberté renforcé. Ce phénomène, a priori contradictoire, est en phase avec l'esprit du temps caractéristique de nos sociétés libérales avancées. Les élus demandent en effet davantage d'éthique et de fermeté dans le traitement des populations juvéniles en « conflit avec la loi », et les instances de gestion de l'enfermement des mineurs délinquants sont enjointes à devoir composer. Ces demandes extérieures, pour le moins ambivalentes, s'inscrivent dans le cadre des transformations de la justice pénale des mineurs. Elles viennent ébranler un modèle « protectionnel » de justice en vigueur en Europe dès la fin du XIX^{e} siècle, basé sur une conception spécifique de l'enfant vu comme un être « en devenir ».

Ensuite, si les pratiques de l'État reflètent un contexte sociopolitique, moral et juridique historiquement et géographiquement situés, notre enquête de terrain a surtout cherché à documenter combien ces pratiques s'expriment aussi dans le travail de ses agents. Ce travail englobe un ensemble d'activités professionnelles dont la fonction ne se réduit pas simplement à celle d'auxiliaire de justice au service du travail d'instruction (détention provisoire) et d'observation (expertise réalisée pour le service de la décision judiciaire). Autrement dit, l'examen des luttes symboliques engagées entre les professionnels concernés nous a conduits à interroger les modes de légitimation de l'État – les « raisons d'État » – « par le bas », directement « dans les tâtonnements, oscillations, résistances, confrontations des agents qui mettent concrètement en œuvre l'action publique » (Fassin *et al.*, 2013 : 355). On a vu que l'autonomie relative des « petites mains » de l'État a été partiellement renforcée depuis les

années 2000 par le mouvement de recomposition du champ d'intervention professionnelle placée sous l'égide de la « pluridisciplinarité » et s'inscrivant dans un processus plus général de « détotalisation » de l'institution-prison. En réalité, cette dynamique de recomposition des territoires d'intervention professionnelle révèle à la fois les marges de manœuvre des agents de l'État qui sont au front, mais aussi le poids des cadres réglementaires extérieurs, multiples et mouvants, avec lesquels ils sont amenés à devoir composer. Souvent perçus comme des contraintes supplémentaires pour les acteurs professionnels établis de longue date (comme la contrainte de la juridiction pénale des mineurs de devoir laisser le jeune sortir de sa cellule huit heures par jour, tout en restant dans l'enceinte du CEF), ces injonctions externes peuvent aussi représenter des « ressources pour l'action » (Lascoumes et Le Galès, 2012 ; voir également Cicourel, 2017) pour les nouveaux venus. Ces injonctions leur permettent de légitimer leur engagement professionnel spécifique au Verger, ainsi que la conception particulière de l'enfermement qu'ils défendent. Au-delà de l'incertitude des réformes engagées (Bezes et Le Lidec, 2010a et 2010b), nous avons vu combien la fabrique de l'économie morale de l'enfermement au Verger était tributaire des rapports d'interdépendance et de concurrence entre les acteurs professionnels œuvrant dans les quatre murs du CEF. En analysant ces rapports sociaux, nous avons vu comment une certaine évidence morale pouvait parvenir à s'imposer sur l'attitude à tenir à l'égard des jeunes détenus. Cette attitude définit une sorte d'appréhension collective de la détention « appropriée » et ce « qui convient de faire », auxquels chacun est tenu implicitement de se conformer[110]. Cette évidence se manifeste à travers une certaine compréhension du « bon » travail en milieu fermé, où prédominent le souci d'être « dans la relation » avec le jeune et des « vertus »(faire réfléchir, responsabiliser, rendre disponible à la relation) que ce cadre « contenant » peut induire auprès de jeunes en termes de changement du rapport à soi et aux autres.

Les dynamiques sociales éclairées par cette enquête portent bien sûr la marque de l'institution étudiée (le Verger) et de son contexte local et national singulier (un canton situé en Suisse romande). Si l'on trouve des CEF dans différents pays d'Europe, en France, en Belgique ou encore en Suisse, la réalité que recouvre cette appellation, de même que le champ sémantique qui lui est généralement associé, comme le principe de l'« éducatif contraint », est hétérogène du fait des spécificités des espaces considérés, de l'histoire singulière des institutions, des métiers ou encore des bâtiments concernés. À bien des égards, les textes circulent sans les contextes. Alors que le régime

110 Toutes et tous ne disposent pas des mêmes moyens – positions professionnelles, capital culturel – pour s'y ajuster avec le même sentiment de légitimité.

d'enfermement change suivant les CEF, la division sociale du travail d'encadrement des mineurs fait l'objet de variations considérables du point de vue de la diversité des groupes professionnels impliqués, des référentiels et des registres interprétatifs que ceux-ci mobilisent dans leur intervention pédagogique, thérapeutique, sanitaire ou disciplinaire. Toutefois, nous avons cherché à dégager des faits sociaux et des processus structurels caractérisés par une certaine force d'inertie sociale, ce qui nous conduit à penser que cette étude met le doigt sur des dynamiques idéal-typiques potentiellement transversales à d'autres CEF et contextes géographiques[111].

Division morale du travail et recomposition des « territoires » d'intervention

D'un espace de pratiques d'encadrement traditionnellement réservé aux MSP et au corps éducatif depuis sa création en 1964, le Verger est par la suite investi également par des agents de détention en 2002, des professionnels de la santé en 2005 et de l'enseignement en 2010. Or, l'arrivée de ces nouveaux acteurs professionnels va produire un déplacement de l'axiomatique dominante du champ local d'intervention professionnelle, reconfigurant en profondeur les territoires d'intervention. Alors que les nouveaux entrants sont amenés à découvrir de nouveaux espaces d'intervention, les groupes déjà « installés » doivent recomposer le périmètre de leur action. Si auparavant « chacun faisait un peu de tout », l'analyse montre combien les controverses professionnelles induites par les processus de division du travail et de différenciation des rôles portent certes sur des aspects techniques (reposant sur une différente maîtrise des savoirs et savoir-faire nécessaires à l'accomplissement de tâches spécialisées), mais aussi (et peut-être surtout) sur des aspects moraux renvoyant à l'inégale désirabilité de la répartition des tâches (Hughes, 1996). Ainsi, les attitudes contrastées des groupes professionnels déjà installés face aux transformations de leur territoire d'intervention, les controverses sur les « limites » du rôle de chacun, les résistances exprimées sur la nature du travail délégué, ou encore la déroute de voir son périmètre d'action se rétrécir sans que ce réaménagement s'accompagne d'une revalorisation, témoignent de

111 En termes bourdieusiens, « le mode de pensée relationnel et analogique qu'implique le concept de champ [d'intervention professionnelle que nous avons mobilisé] permet de saisir la particularité au sein de la généralité et la généralité au sein de la particularité, en nous enjoignant de considérer le cas [du CEF suisse romand rencontré] comme un « cas particulier du possible » » (Bourdieu et Wacquant, 2014 : 118–119). Cf. Introduction – Comprendre une institution « par le bas » : une approche sociologique.

la recomposition de la division du travail engagée depuis les années 2000. En effet, ce champ d'intervention professionnelle ne saurait se réduire à une simple juxtaposition de territoires professionnels « complémentaires », comme le suggèrent parfois certains discours institutionnels tenus en matière d'organisation du travail en réseau ou de « bonne » gestion d'un environnement professionnel pluridisciplinaire. De fait, cette nouvelle répartition des rôles induite par l'arrivée de nouveaux venus se manifeste sous une forme à la fois saillante symboliquement, mais aussi parfois chargée d'affects. Dès lors, l'enquête a documenté la nouvelle division morale du travail et la recomposition des territoires d'intervention, essentiellement sous l'angle des luttes de concurrence et de formes de résistance au « sale boulot ».

Concernant les « luttes de concurrence » (Bourdieu, 1978), l'analyse montre que celles-ci se manifestent surtout entre les membres du corps éducatif nouvellement diplômés et les professionnels de la santé, groupes professionnels se trouvant en haut de la division du travail et partageant le souci de se « démarquer » de certaines pratiques de surveillance et de discipline marquées du sceau d'une certaine indignité sociale. L'arrivée de spécialistes du maintien de l'ordre (des travailleurs qui ont fait leur entrée au bas de la hiérarchie pour prendre en charge les tâches abandonnées par les métiers ayant gravi l'échelle de mobilité) permet aux « nouveaux » membres du corps éducatif de se concentrer sur les aspects « nobles » de leur métier. Cette recomposition des rôles rapproche les nouveaux éducateurs et éducatrices des visées des professionnels de la santé entrés dans le CEF peu après les agents de détention, et qui construisent leur intervention autour d'une vision humanisante. Cette vision se réfère largement aux standards juridiques internationaux : faire accéder les jeunes à un régime de droit commun. Si d'un point de vue phénoménologique le geste du personnel médical n'est pas celui du personnel éducatif, et s'ils mobilisent parfois des étiologies concurrentes autour « des problèmes des jeunes », les membres du corps éducatif et les professionnels de la santé se retrouvent généralement autour d'une mission d'humanisation de la détention, orientée autour d'un travail d'écoute et d'accompagnement. Cette préoccupation commune renvoie d'abord aux techniques mobilisées par les professionnels dans lesquelles la parole et les entretiens divers ont pris une place importante, instaurant ainsi une forme de « gouvernement par la parole », déjà mise en lumière dans d'autres dispositifs de prise en charge des mineurs délinquants (Bugnon, 2014 ; Roux, 2014). Plus fondamentalement, ce souci d'être dans la relation porte en creux la trace des remises en cause du pouvoir tutélaire des centres éducatifs fermés depuis les années 1960–1970 (Heller, 2012) tout en s'inscrivant dans un mouvement plus général de transformation du « gouvernement » des populations : « Dans des sociétés qui valorisent l'autonomie et l'émancipation individuelle, tant pour des raisons morales

que pour des raisons économiques […], nombres d'agents institutionnels sont amenés à ‹ travailler avec › plutôt qu'à ‹ travailler sur ›, ou tout au moins à travailler ‹ sur › en travaillant « avec › » (Coutant, 2012 : 210). L'importance commune conférée par ces deux corps professionnels au fait d'« être dans la relation » s'accompagne de petites rivalités en la matière, qui se manifestent dans la critique d'instrumentalisation de la relation par la médication que le corps éducatif adresse parfois au corps médical, ou dans la critique de réduction de la relation à la définition du cadre contraignant et sanctionnant que le corps médical adresse au corps éducatif. Enfin, ces rivalités entre corps professionnels s'accompagnent d'un certain brouillage du vocabulaire en usage entre corps médical et éducatif. Les référentiels cognitifs du soin ont été aisément appropriés et mobilisés par les membres du corps éducatif, acteurs professionnels extérieurs au monde médical *stricto sensu*. Émancipée du langage exclusivement médical, l'idée de soin reste toutefois marquée par son empreinte. Si bien que les membres du corps éducatif semblent occuper une position symboliquement moins avantageuse que les membres du personnel médical dans ces luttes symboliques autour de la définition légitime de la « bonne » prise en charge des usagers. En même temps, les éducateurs et éducatrices représentent le corps professionnel qui demeure, sur le plan quantitatif, le plus représenté parmi l'ensemble des professionnels du Verger, et peuvent s'appuyer en outre sur un certain capital d'ancienneté (Elias et Scotson, 1997 [1965]).

L'enquête montre par ailleurs que la division morale du travail se manifeste aussi en creux, dans la résistance des agents de détention à la délégation du « sale boulot » dont ils et elles font l'objet, soit principalement les tâches de surveillance. Certaines tâches propres aux activités de contrôle (fouille, remontée en cellule, gestion des repas collectifs) nécessitent des compétences relationnelles importantes, d'autant plus avec une population jeune. Or celles-ci ne leur sont, à l'interne, pas ouvertement reconnues ou perçues tant elles sont mobilisées parfois en dehors du regard des autres groupes professionnels. Tout semble se passer comme si les gardiens luttaient aussi pour conférer à leur mission de sécurisation une conception relativement élargie : la communication, l'écoute et la négociation doivent permettre de maintenir l'ordre interne et la tranquillité, tout en assurant la sécurité de tous. On peut s'interroger dans quelle mesure ce souci qu'ont les agents de détention de « renouveler » leur métier, qui semble relever d'une tendance plus générale documentée dans d'autres contextes[112], ne porte pas l'empreinte des « effets de champ » locaux vus plus haut. Plus précisément, ils doivent composer

112 Cette logique semble en phase avec l'idée d'une « sécurité active », qui s'enseigne notamment dans la formation des agents de détention depuis les années 1990 en France (Chauvenet *et al.,* 2008).

quotidiennement avec une vision moins carcérale diffusée par le personnel médical, les « nouveaux » membres du corps éducatif et les enseignants, ensemble de professionnels proche du pôle pédagogico-thérapeutique. En même temps, force est de constater que ces compétences relationnelles et communicationnelles des gardiens ne sont pas toujours reconnues par le corps éducatif par crainte de voir leur territoire d'intervention mis à mal. Ces derniers les renvoient alors à une dimension étroitement sécuritaire de leur métier alors même que les agents de détention sont incités de plus en plus, de par leur formation, à adapter leurs pratiques à un nouveau régime de droit commun, où le recours à la violence est moins toléré et considéré comme « normal » (Chauvenet *et al.*, 2008 ; Pichonnaz, 2014).

Enfin, la division morale du travail et ses conséquences sur les formes de recomposition des territoires d'intervention se donnent à voir également dans le rétrécissement de l'espace d'activité des MSP, vécu comme une délégitimation de leur savoir-faire en matière d'encadrement des mineurs. Alors qu'« apprendre à travailler » relevait d'une véritable « école de la vie » (Willis, 2011 [1977]), la socialisation au travail ouvrier est considérée aujourd'hui comme désuète devant une insertion devenue incertaine (Frauenfelder *et al.,* 2015a et b). Ainsi la place des ateliers manuels se réduit dans l'organisation du quotidien du Verger. Malgré leur capacité apparente à recréer un environnement de travail proche du monde extérieur, les ateliers sont concurrencés par les autres activités proposées (pédagogiques et thérapeutiques) faisant suite au rétrécissement des temps d'encellulement et aux soucis d'« activer » les jeunes (Solini et Basson, 2012).

Tout en documentant la réception différenciée de cette réforme selon les groupes professionnels impliqués et les luttes symboliques qu'elles occasionnent entre eux, l'enquête permet de comprendre les actions et réactions des uns et des autres en montrant leur lien avec la position sociale des acteurs professionnels concernés. Cette position est occupée à l'intérieur d'un champ d'intervention professionnelle en mutation, réfractant des formes de domination symbolique associées à la légitimité sociale inégale des savoirs mobilisés. Dans ce contexte, les MSP et les « anciens » membres du corps éducatif, moins dotés en titres scolaires et en savoirs certifiés, semblent en faire les frais. Ces luttes symboliques apparaissent donc en grande partie structurées autour d'enjeux de pouvoir particuliers parmi lesquels la reconnaissance d'un « capital d'expertise » en matière d'encadrement des jeunes détenus occupe une place centrale. Ainsi la division morale du travail va de pair avec une division sociale du travail, où les « nouveaux » membres du corps éducatif et le personnel de santé semblent occuper des positions plus prestigieuses, alors que les maîtres socioprofessionnels et les agents de détention se situent davantage en bas de la division du travail. Au-delà de la recomposition des

territoires d'intervention produite par la nouvelle division du travail, c'est au fond un certain déplacement du centre de gravité de l'encadrement « qui convient » qui est à l'œuvre.

Conceptions éducatives et distance sociale inégale à la légitimité

Conséquence logique de la division du travail, l'enquête menée au Verger montre que les interviewés mobilisent des conceptions éducatives différentes. Pourtant trivial, ce constat du pluralisme éducatif rappelle tout d'abord combien l'interprétation officielle des rôles des uns et des autres est réductrice : un agent de détention ne fait pas que « sécuriser », un éducateur « éduquer », un médecin ou un infirmier « soigner », un maître socioprofessionnel « former », un enseignant « instruire ».

Deuxièmement, dans l'intervention engagée auprès du jeune, une certaine conception éducative plus ou moins conscientisée est à chaque fois déployée. Ces conceptions éducatives, diffèrent selon la nature du travail d'encadrement engagé, qu'il soit individualisé ou collectif, mais aussi selon le fondement sur lequel s'appuie la relation éducative (recherche d'adhésion ou contrainte de la détention). En mettant à l'épreuve des faits la typologie très suggestive construite par Chantraine (2011) dans son analyse des EPM en France, nous avons retrouvé, sur notre terrain suisse romand, les quatre grandes conceptions éducatives identifiées par l'auteur : « la responsabilisation » située au carrefour d'une relation éducative fondée sur la situation de contrainte propre au cadre carcéral et d'un type de travail individualisé ; « la socialisation comportementale », fondée elle aussi sur la situation de contrainte, mais engageant cette fois davantage un travail éducatif d'ordre collectif ; « le travail biographique », basé sur une recherche d'adhésion du jeune à l'action proposée allant de pair avec un mode d'intervention très individualisé ; et « l'art de faire avec », également fondé sur une recherche d'adhésion, mais préconisant cette fois un travail d'ordre plus collectif, via la mise en place d'activités diverses. Mobilisées par des acteurs professionnels différents, dont le rôle « éducatif » n'est pas toujours ouvertement reconnu, ces différentes conceptions éducatives mettent en évidence que tous les professionnels ne partagent pas la même idée de ce qu'« éduquer veut dire ». À certains égards, il ressort que chacun se range, est rangé et range les autres selon le degré de sévérité, de recherche de négociation ou même de souplesse conféré à la relation éducative nouée avec le jeune et selon les « vertus » conférées à telle manière de faire. De manière sous-jacente, ces différences sont elles-mêmes solidaires de représentations contrastées du jeune : il peut être perçu « comme n'ayant plus de limites…

avant tout à remettre sur les rails et à recadrer » ou au contraire comme « en souffrance… qu'il convient alors d'écouter ».

Par ailleurs, l'enquête montre que ces conceptions éducatives sont investies d'une légitimité inégale selon leur distance aux normes dominantes. La division sociale et morale du travail se solde aussi par une hiérarchisation latente des conceptions éducatives. Pour les « nouveaux » membres du corps éducatif[113], tout comme pour les professionnels de la santé, l'importance conférée au fait d'« être dans la relation », déclinée via une conception éducative modernisée de la « responsabilisation » via le choc carcéral, du « travail biographique », ou de « l'art de faire avec », les situent dans des référentiels d'accompagnement socioéducatif ou médico-thérapeutique en affinité élective avec les nouvelles normes de ce que « bien éduquer » veut dire (Delay et Frauenfelder, 2013). Si les référentiels éducatifs mobilisés par les professionnels de la santé et les « nouveaux » membres du corps éducatif sont davantage valorisés (ils colorent le langage des documents de présentation officielle du CEF), c'est aussi parce que les acteurs qui les mobilisent peuvent s'appuyer sur des ressources culturelles incorporées (compétences communicationnelles, manière de parler et d'écrire), et instituées (titres, certifications, savoir-faire) qui leur permettent de légitimer leur manière de voir. Inversement, le désarroi des MSP, groupe professionnel installé depuis l'origine au Verger, se manifeste aussi en raison de la dépréciation de leur conception de l'éducation, qui ne semble plus au goût du jour. L'affinité des membres de ce groupe à une forme d'éthos éducatif populaire attachant de l'importance à la recherche d'une conformité extérieure des comportements – la « socialisation comportementale » – plutôt qu'à l'intériorisation des normes et la maîtrise de soi semble les desservir. Surtout à une époque, où la fabrique d'un sujet « responsable » capable d'identifier ses sources de risques, ses ressources et les situations pouvant conduire un comportement délinquant est centrale (Quirion, 2012). Autant dire que ces conceptions éducatives désormais plus « horizontales », qui laissent en apparence une plus grande « liberté » aux publics pris en charge, demandent parfois beaucoup plus que le simple respect de normes objectivables comme la ponctualité, le code vestimentaire ou la politesse. L'esprit « autoritaire » ou « libéral » de l'éducation ne devrait pas être confondu avec son extension, c'est-à-dire avec l'amplitude des domaines de pratique réglés et soumis à la régulation (Chamboredon, 1971 : 347).

113 Ces différences internes au groupe des « éducs » montrent notamment combien certaines tensions entre acteurs par rapport à l'encadrement « qui convient » peuvent aussi se jouer au sein même d'un corps professionnel (Milly, 2004).

Une institution « enveloppante » qui demeure… par-delà son ouverture sur la réalité extérieure

La question des liens entre intérieur et extérieur se situe au cœur des réformes pénales de la justice des mineurs. Sans être fondamentalement nouveau, cet enjeu prend une acuité particulière dans un contexte marqué par la critique de la « désocialisation » induite par l'enfermement. Historiquement, cette critique a été alimentée, notamment, par l'enquête de Goffman (1968) sur l'hôpital psychiatrique. L'auteur montre comment les « institutions totales » constituent dans nos sociétés modernes des espaces clos, coupés de l'extérieur et visant à tenir la population recluse éloignée du reste de la société.

Les risques de « désocialisation » ou de « renforcement de l'identité délinquante », au cœur des discours critiques sur l'enfermement depuis les années 1970, ne peuvent être ignorés par les professionnels du CEF. En effet, ils se voient contraints de repenser le lien avec la réalité extérieure, avec cet environnement social dans lequel le jeune sera amené, tôt ou tard, à retourner. En phase avec certaines directives européennes dans le domaine des établissements de détention pour mineurs, cette dynamique d'ouverture relative « sur l'extérieur » identifiée au Verger se manifeste par un processus de recomposition de l'espace professionnel. Ce dernier se caractérise par l'entrée d'intervenants extérieurs et des injonctions juridiques, qui préconisent la diminution des temps d'encellulement en se fondant sur l'adoption d'un régime de droit commun en détention (Bouagga, 2010). À bien des égards, ces processus cherchent à reconfigurer la vie interne en offrant la possibilité au jeune détenu de « diversifier ses relations dans un monde relationnel restreint et limité à des relations non choisies [en offrant] une occasion de rencontrer des autrui significatifs […] qui peuvent valoriser d'autres statuts que le statut principal de détenu » (Rostaing, 2009 : 96). Ce processus de « détotalisation » des lieux d'enfermement tend alors à ébranler la dichotomie « dans les murs »/« hors les murs », qui se situe au cœur du projet goffmanien d'appréhension des institutions totales[114]. À la place émerge une attention nouvelle sur l'inscription sociale et spatiale de la prison dans son environnement, notamment urbain, et sur leurs influences réciproques (Combessie, 1993 et 1996 ; Salle, 2012b). Notre enquête documente les manières diverses dont la « réalité extérieure » est investie concrètement et symboliquement dans l'intervention engagée par les professionnels auprès des mineurs, éclairant la réception de cette dynamique de décloisonnement et de ses paradoxes.

114 Goffman (1968) plaçait la frontière dedans/dehors au cœur de sa définition des asiles comme « institution totale ».

Premièrement, tout en montrant les difficultés auxquelles sont exposés les « nouveaux venus » pour mener à bien leur mission et réduire l'espace entre l'intérieur et l'extérieur, les professionnels présents dans les murs depuis longtemps sont aussi mis à mal par certains effets indirects produits par ces réformes. L'esprit d'ouverture symbolisé par la nécessité de l'accès des jeunes à un régime de droits communs en détention se solde, notamment, par la mise en concurrence entre groupes professionnels autour du type d'activité et d'occupation à favoriser pour « tourner le jeune vers l'extérieur ». Derrière cette diversité d'usages professionnels, nous avons pu identifier un glissement progressif d'une conception « réaliste » du lien avec l'extérieur – insertion dans le monde du travail – au profit d'une conception pédagogico-thérapeutique orientée autour de la fabrique d'un sujet « responsable ».

Deuxièmement, les réserves exprimées quant à la possibilité même d'aligner la vie interne sur l'extérieur incitent certains professionnels à privilégier plutôt des formes de « mise à l'épreuve » du jeune à l'extérieur de l'institution (Sallée, 2015). Plus qu'une ouverture réelle, les autorisations de sortie révèlent la force des contraintes qui pèsent sur les jeunes et les exigences normatives auxquelles ces derniers doivent se plier pour « pouvoir sortir » – notamment l'adhésion à l'injonction très forte de « responsabilité ». Derrière la multiplicité des regards professionnels « observant » le jeune, ces analyses témoignent également d'une extension du contrôle au-delà des murs de l'institution[115]. En ce sens, l'ouverture (relative) de l'institution aux proches des jeunes détenus en conférant par exemple aux parents des jeunes détenus un « rôle à jouer » dans la construction d'un projet de sortie peut avoir pour effet d'augmenter la contrainte pesant sur ces derniers. Les jeunes détenus se voient attribuer davantage de responsabilités, le contrôle de leur trajectoire est accru, tout autant que la possibilité de réinsertion du jeune détenu. Cependant, ils ne sont pas forcément dégagés d'une forme de « stigmate carcéral », comme le montre l'analyse de Touraut (2012).

Troisièmement, derrière ces manières hétérogènes d'entretenir des liens avec l'extérieur, le cadre « contenant » de l'institution est remis au centre de la philosophie éducative mobilisée (Sallée, 2016). Cette dynamique de

115 Le constat de ces continuités entre l'intérieur et l'extérieur des murs, théorisées par Wacquant (2001) sous le terme de « continuum carcéral », tend à « décarcéraliser » l'approche de l'enfermement par les sciences sociales (Darley *et al.*, 2013). À cet égard, on assiste à un processus ambivalent à la fois de « décarcéralisation » que de renforcement/d'extension de la contrainte carcérale qui trouve dans le « bracelet électronique » sans doute son point le plus achevé. Cette alternative à la détention – permettant de surveiller les déplacements de condamnés hors détention – aurait pour corollaire une transformation profonde de la dimension spatiale de l'enfermement (Razac, 2009 ; Rey, 2009 ; Devresse, 2012).

recomposition du sens de l'enfermement est certes produite par les luttes symboliques et les rapports de force traversant le champ concerné, mais elle se légitime également autour de certains mots d'ordre. Des référents plus ou moins savants comme « la contenance »[116] et « l'aide contrainte »[117] sont mis en circulation au sein de l'institution, parfois rapportés sur certaines présentations officielles, parfois mentionnés dans les propos de certains membres de la direction ou des professionnels rencontrés. Prenant ses distances avec le langage carcéral, ces notions s'accommodent bien de la porosité relative des frontières de l'institution, comme en témoignent certaines présentations officielles du Verger :

> Si le mur de la prison est un puissant contenant, ce n'est qu'un mur. Or, c'est entre ces murs qu'un véritable travail de réflexion et de mentalisation doit avoir lieu dans un échange permanent entre le dedans et le dehors. Alors, la parenthèse-prison peut devenir un outil éducatif, pédagogique et psychothérapeutique de grande valeur. (Concept général, 2010)

En effet, ces référents semblent tirer leur attrait symbolique de la croyance dans une possible émancipation du « sujet » par l'enfermement. Cette croyance constitue donc une « raison d'être » (Gaspar, 2012) de la prise en charge en centre fermé et semble essentielle aux acteurs, sans quoi leur travail se viderait de sens. Cette recomposition de l'économie morale de l'enfermement en CEF

116 Cette idéologie professionnelle et institutionnelle apparaît moins reposer ici sur un savoir théorique explicitement mobilisé (Durant et Alary, 2014 ; Maud, 2014) que sur une certaine expérience accumulée.

117 Davantage utilisée dans le domaine de l'éducation sociale sous injonction administrative ou judiciaire, l'« aide contrainte » représente une référence légitimatrice faisant autorité (suite aux travaux du psychothérapeute, thérapeute systémicien Guy Hardy, 2012 [2001]) permettant de faire de l'enfermement un levier possible d'émancipation. Cette notion semble fédérer symboliquement d'autres secteurs du champ pénal de la justice des mineurs en Suisse romande, comme ici en guise de justification de l'esprit d'une mesure de milieu ouvert correspondant à l'instauration de l'art. 13 du DPMin : « Dans l'impossibilité d'aider une personne contrainte à changer, nous pouvons cependant intervenir en vue de créer une situation favorisant l'émergence d'un changement dans le chef d'une personne contrainte d'être en relation avec nous. Cette relation étant strictement définie par la soumission à une sanction judiciaire » (Fase, 2014 : 8). Sur la genèse de ces « savoirs de gouvernement » (Kaluszynski et Payre, 2013 ; Droux, 2013), on sait que les réseaux internationaux jouent à certaines occasions (congrès, commissions, journées d'étude) un rôle actif dans la construction des nouveaux savoirs en matière de politiques publiques de l'enfance et de régulation de la délinquance juvénile, et d'où se déploient des effets pour organiser leur diffusion et leur circulation transnationale.

représente une nouvelle manière de conférer du sens à l'institution carcérale : une institution désormais soucieuse de devenir plus « humaine » tout en demeurant un espace de privation de liberté parfois renforcé (Chantraine, 2006b ; Fernandez, 2013 ; Bouagga, 2013). Aussi, derrière la valorisation multiple de la dimension « contenante » de l'institution (qui peut se manifester même par-delà les murs), on retrouve le caractère « enveloppant » des institutions totales, une des caractéristiques identifiées par Goffman[118]. Vienne rappelle sur cette base que la notion d'espace « enveloppant » s'inscrit pour Goffman dans une logique de totalisation, où l'auteur « vise donc ici moins l'absence ou la présence de caractère résidentiel dans l'institution, que la capacité de celle-ci à réaliser une emprise sur ses membres, à les insérer dans un univers spécifique » (Vienne, 2005 : 67). Cette forme de rationalité totalisante se retrouve dans le CEF étudié, s'impose à ses pensionnaires[119] et se donne à voir aussi via certains rituels d'admission (fouille, douche, dépôt des affaires personnelles, port des vêtements du Verger)[120].

Toutefois, malgré la persistance de certaines caractéristiques idéal-typiques de l'institution totale, il est certain que l'institution d'enfermement étudiée est moins totale qu'elle n'y paraît. Le décloisonnement interne et externe de l'institution vis-à-vis de l'extérieur tend à relativiser fortement la dichotomie « dans les murs »/« hors les murs » au cœur du projet goffmanien d'appréhension des institutions totales. Au sujet d'une enquête menée en maison d'arrêt pour majeur, Fassin mentionnait à cet égard :

> On pourrait presque dire que tout y entre [en prison] : le droit, […], les téléphones portables, les émissions de télévision, mais aussi les avocats, les visiteurs, les journalistes, et même les chercheurs en sciences sociales. Les avancées technologiques tout autant qu'une certaine culture démocratique rendent la prison perméable à tout ce qui se passe dans le monde extérieur. (Fassin, 2015 : 503)

118 Construit par Erving Goffman à partir des hôpitaux psychiatriques mais étendu à cinq groupes d'institutions (prisons, hôpitaux, casernes, foyers pour indigents, monastères…), l'institution totale est un concept idéaltypique utilisé pour désigner « un lieu de résidence et de travail, où un grand nombre d'individus, placés dans la même situation, coupés du monde extérieur pour une période relativement longue, mènent ensemble une vie recluse dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées. » (Goffman, 1968 : 41).

119 Comme le rappelle également Darmon (2012) dans son enquête sur les classes préparatoires en France.

120 Ces rituels font partie des « techniques de mortification » utilisées par les institutions totales afin d'assurer une rupture profonde de l'individu « avec les rôles antérieurs et de faire mesurer l'ampleur de la dépossession du statut ancien » (Goffman, 1968 : 57) et la coupure entre la vie normale et la vie recluse.

Ce constat appelle deux précisions. Perméable au monde extérieur, le CEF vit premièrement dans l'ombre de la prison « où l'on tire sa peine », qui constitue la destination prévisible de ceux qui ne se soumettent pas au schéma institutionnel comme le rappelle parfois certains enquêtés, associant le Verger à une « dernière chance avant la case prison » (Sallée, 2016), et « indique que les CEF se situent dans la perspective de celle-ci » comme le notent Lenzi et Milburn (2015) dans leur étude[121]. Plus fondamentalement, ce constat invite à penser, comme le suggère Fassin (2015 : 490), les diverses « ramifications de la prison dans la société » en amont ou en aval du carcéral. Dans notre cas, il est indéniable que le nouveau droit pénal des mineurs (DPMin) adopté en 2003 et entré en vigueur en 2007 comprend une palette de dispositifs dont l'enfermement, avant ou après jugement, ne représente qu'une part minime des décisions de justice pénale prises par les tribunaux, à côté des autres peines (réprimande, prestation personnelle, amende) ou mesures de protection (surveillance, assistance personnelle, traitement ambulatoire et placement). En même temps, instituées comme l'ultima ratio, les peines privatives de liberté représentent toujours une menace possible planant sur les jeunes pris dans les mailles de la justice pénale en CEF. Cette forme d'intimidation les plonge déjà dans la possibilité de l'étau carcéral (Cicourel, 2017 : 424). Dans notre cas, ceux qui ne s'ajustent pas aux exigences du CEF courent le risque de devoir aller aux Léchaires, la nouvelle prison pour mineurs construite à Palézieux en mai 2014. Ainsi comme le souligne Fassin :

> Le carcéral n'est donc qu'une partie du [pénal] : ni la plus importante ni même la plus expansive. Mais il en est le cœur : non seulement parce qu'il en représente le noyau dur en termes de sévérité de peine, mais surtout parce qu'il se profile toujours derrière les multiples dispositifs de surveillance et d'accompagnement hors de la détention. Puisque le non-respect de leurs règles fait peser sur le contrevenant la menace permanente de l'incarcération. (Fassin, 2015 : 490)

Deuxièmement, si le désir de surveiller et d'observer peut prendre des formes multiples et si l'ouverture sur l'extérieur du milieu fermé s'accompagne de formes subtiles d'extension du contrôle par-delà les murs, il n'en demeure pas moins que les CEF, dans leur matérialité, renvoient aussi à une singularité irréductible. En effet, avec ses cellules, ses murs et barbelés, les formes d'isolement et le surpeuplement, l'univers carcéral ne peut se faire oublier quand

121 Autrement dit, « la totalisation de l'institution, lisible dans ses schématisations spatiales et temporelles (configurations de frontières), représente l'ultima ratio de la fermeture spatiale des centres et de son schéma institutionnel sous-jacent, mais néanmoins omniprésent » (Lenzi et Milburn, 2015).

bien même cette structure institutionnelle n'est pas formellement considérée comme une prison, mais une institution privative de liberté avant jugement.

S'il n'est pas possible d'oublier l'univers carcéral dans sa matérialité, nous avons pourtant vu combien nos enquêtés étaient amenés à entretenir l'idée selon laquelle le CEF « n'est pas une prison », pour reprendre une croyance ancienne des institutions du milieu fermé mandatées dans la prise en charge de la délinquance des mineurs, comme le rappelle Heller (2012). Cette idée relève d'une « illusion socialement bien fondée » pour reprendre une expression chère à Durkheim dans son analyse de la religion. En mettant plus ou moins fortement à distance le cadre carcéral, cette croyance génère et fédère tout un ensemble de pratiques d'intervention qui font que le Verger exerce une forme d'emprise sur ses pensionnaires qui ne se réduit pas, du point de vue des agents d'encadrement, à l'influence stricte du cadre carcéral. Elle représente une « ‹ fiction nécessaire › [à laquelle] les acteurs ne croient pas vraiment, mais ne peuvent renoncer sans que leur travail se vide de sens » (Rostaing, 2009 : 94). Or, cette croyance ne doit donc jamais être totalement prise pour la réalité qu'elle décrit. Parfois, comme le soulignait déjà Mauss, le réel se donne à voir dans le soin qu'il met à se dérober, « la fiction, en tant que fiction, particip[ant] activement à l'effectivité de la détermination qu'elle masque et révèle à la fois » (Karsenti, 1994 : 21). Le réel dont il est question est indéniablement d'abord le fait matériel de l'enfermement. Or, reconnaître ce fait social trivial (par-delà les caractérisations formelles et administratives ôtant au CEF sa reconnaissance en tant que prison) soulève indéniablement le lien qui, dès sa naissance jusqu'à aujourd'hui, unit l'institution carcérale à une « clientèle » spécifique, constituée généralement de populations issues des fractions précaires des classes populaires. La surreprésentation de ces populations en milieu fermé apparaît historiquement comme « le produit d'une double construction sociale » située au croisement du « jeu des catégorisations juridiques et celle que mènent les diverses instances de contrôle et de sanction » (Chantraine, 2008 : 754). En Suisse comme ailleurs en Europe, les travaux historiques portant sur la genèse et la constitution de la délinquance juvénile comme problème public thématisé par l'État ont bien montré que ce n'était pas l'enfance comme catégorie générique indistincte qui était la cible d'une attention soutenue de la part des gouvernements, mais la jeunesse des classes populaires, et tout particulièrement, de ses fractions les plus précaires. Elles font en effet l'objet de formes diverses de confinement via des maisons de correction (Ruchat, 1994 ; Caron *et al.*, 2009). Ainsi, la prison représente une forme typique de « gestion différenciée des illégalismes » arrimée aux caractéristiques sociales des groupes concernés, comme le soulignait Foucault (1975) au sujet de la prévalence du traitement carcéral

des illégalismes populaires[122]. Traversé par des mécanismes de refoulement collectif (de sous-exposition, sinon d'éviction) de la stratification sociale dans le cadrage des « désordres juvéniles » et des perspectives d'avenir à construire, le dispositif d'enfermement tend par-là à retraduire une question sociale en une question éthico-morale que l'expression officielle de « mineurs en conflit avec loi », largement diffusée dans le champ de la justice pénale des mineurs, condense de manière prototypique. Ainsi, certaines inégalités sociales se trouvent légitimées, en ce sens c'est l'autre « part d'ombre » des CEF (Fassin, 2015 : 503) que notre enquête révèle aussi en creux, même si cette forme de dénégation contribue activement à l'orientation de la refonte de l'économie morale de l'enfermement en mettant en son cœur le projet d'autonomisation des jeunes détenus.

« S'autonomiser en détention » : une justification de l'enfermement réinventée

Au Verger, la mise en œuvre d'un cadre pluridisciplinaire d'intervention, le renouvellement de certains référentiels d'action professionnelle et les formes de désenclavement externe et interne remettent au goût du jour un certain projet d'humanisation de la prison : un CEF réformé, soucieux de se démarquer de l'ancien Verger, jugé trop carcéral et paternaliste. Ces lignes de transformation diverses ont pour conséquence de justifier l'enfermement en fournissant de nouveaux ressorts de légitimation à l'institution. C'est sans doute l'un des paradoxes[123] non négligeables des réformes des CEF, révélant

122 La notion « illégalisme » est une expression permettant à Foucault de souligner la fausse neutralité des catégories juridiques qui représentent l'« ordre » et le « désordre » comme faits historiques stables et universels. Elle renvoie à « l'ensemble des activités de différenciation, de catégorisation, de hiérarchisation et de gestion sociale des conduites définies comme indisciplinées », avançait Lascoumes (1996 : 78) dans une reprise du concept foucaldien. Sur la pertinence de la notion de « gestion différenciée des illégalismes » pour penser les rapports de domination contemporains dans lesquels sont pris l'ensemble des individus aux prises avec l'État. Voir Fischer et Spire (2009).

123 Voir à ce propos, les analyses de Robert Castel au sujet des paradoxes de l'anti-psychiatrie : « En dépit de l'état de bouillonnement actuel des idées psychiatriques et de la volonté quasi unanime des psychiatres de rompre avec l'ancienne organisation de la santé mentale, le fil directeur le plus sûr aujourd'hui pour analyser objectivement l'organisation psychiatrique demeure de l'appréhender comme un appareil complexe d'exclusion et de rééducation aux différents niveaux où il continue à fonctionner, souvent sous de nouvelles formes » (Castel, 1971, 87–88).

certains impensés des « innovations » contemporaines de la justice pénale des mineurs et du renouvellement des structures « contenantes ».

Si « éduquer » ou « soigner » prennent plus de temps que « punir » comme le relevaient certains observateurs lors de la première moitié du XX^e siècle (Heller, 2012 : 51), alors le nouvel art d'articuler une clinique pédagogico-thérapeutique avec la détention des mineurs « en conflit avec la loi »[124] permet désormais de légitimer, et de prolonger parfois, des formes de privation de liberté sous couvert d'un travail d'autonomisation du sujet. Alors qu'au cours de la première moitié du XX^e siècle, l'impératif de rééducation justifiait le placement des jeunes délinquants en maisons de correction, c'est au tournant du XXI^e siècle que l'affectation en CEF trouve sa raison d'être (Gaspar, 2012). Désormais, dans une casuistique subtile de la responsabilité et de l'autonomie et via une pédagogie de la réflexivité, le jeune sera invité à faire un « travail sur soi » (Coutant, 2012 ; Roux, 2012 et 2014). Encadrer les mineurs, c'est travailler à une transformation de soi, à une évolution de leur intériorité, de leurs ressentis ou de leurs opinions vers un futur normalisé. Il s'agit en effet de stimuler le désir de se corriger, de s'autocontrôler et de se projeter différemment dans l'avenir ; en ce sens, « les pratiques disciplinaires (y compris comme discipline de soi) sont aussi un travail de constitution des subjectivités » (Roux, 2014 : 25 ; Fink, 2017 : 57). Or, au-delà des effets d'innovation des réformes de l'intervention professionnelle en CEF, c'est bien de nouvelles formes d'emprise du sujet situées en affinité élective avec le renouvellement du « gouvernement » des populations qui sont à l'œuvre ici. À certains égards, le développement renforcé depuis ces dernières décennies de savoirs ciblés et adaptés aux besoins de la personne dans les institutions contenantes vise la création d'un « sujet discipliné », même si cette discipline implique désormais, précise Chantraine (2007 : 184), « la production d'un sujet responsable capable d'identifier ses sources de risques, ses ressources et les situations qui peuvent produire un comportement [délinquant]. La figure disciplinaire idéale [poursuit l'auteur] incarnée dans le Surveiller et punir par le soldat du XVIII^e siècle dont on s'attache à régler chaque geste avec minutie, s'efface devant celle de l'entrepreneur de soi. » Or, ce modèle d'individu (ou ce « type d'homme »[125]) qui oriente le travail d'encadrement

124 Qui en Suisse, trouve une assise législative renforcée, avec l'introduction du dualisme judiciaire dans le DPMin (2007).

125 En s'intéressant à la réalité sous cet angle, on renoue avec des interrogations wébériennes centrales. En effet, attentif aux différents types d'ethos, Weber vise au fond à saisir dans ses travaux ce que les institutions ou les situations stabilisées « en conduites de vie » façonnent ou fabriquent comme « types d'homme » : « Dans la mesure où l'action sociale est ‹ portée › par des hommes (‹ derrière l'action, il y a l'homme ›), Weber a toujours considéré que l'analyse sociale devait intégrer précisément la question de l'‹ homme ›, ce qu'il appelle le ‹ point de vue

engagé semble fortement ajusté aux exigences normatives caractéristiques de nos sociétés libérales avancées.

Finalement, les enseignements tirés de notre enquête sociologique dans un CEF de Suisse romande rappellent combien et comment l'espace carcéral, tout en disposant d'une forme d'autonomie, demeure foncièrement lié à l'organisation sociale extérieure. Il constitue un laboratoire d'analyse privilégié qui concentre, dans un espace circonscrit et de façon amplifiée, bien des phénomènes observés dans d'autres sphères de la société.

anthropocentrique›, en posant la question du ‹type d'homme› que les relations sociales sont capables, dans la durée, de façonner» (Grossein, 1996 : 61).

Références bibliographiques

Abbott A. D. (1998), *The System of Professions. Essay on the Division of Expert Labour*, Chicago, University of Chicago Press.

Aebersold P. (2011), *Schweizerisches Jugendstrafrecht*, Bern, Stämpfli.

Aeby G., Berthod M. (2011), « Entrer et sortir des institutions », *Tsantsa* (16), 6–17.

Artières P., Lascoumes P. (2004), « Gouverner et enfermer. La prison, un modèle indépassable? », *Académique* (1), 23–54.

Astier I. (2007), *Les nouvelles règles du social*, Paris, Le lien social.

Avril C., Cartier M., Serre D. (2010), *Enquêter sur le travail. Concepts, méthodes, récits*, La Découverte, coll. Guides.

Avvanzino P., Heughebaert S. (1987), *La sanction et le soin*, Lausanne, Réalités sociales.

Bailleau F. (2003), « Une autre lecture de la justice pénale des mineurs », in Bec C., Procacci G., *De la responsabilité solidaire. Mutations dans les politiques sociales d'aujourd'hui*, Paris, Syllepse, 213–229.

Bailleau F., Cartuyvels Y. (dir.) (2007), *La justice pénale des mineurs en Europe. Entre modèle Welfare et inflexions néo-libérales*, Paris, L'Harmattan.

Bailleau F., Cartuyvels Y., De Fraene D. (2009), « La justice pénale des mineurs en Europe et ses évolutions », *Déviance et société*, 33 (3), 255–269.

Bailleau F., Gourmelon N., Milburn P. (2012a), « ‹ Comme un poisson dans l'eau › L'Éducation nationale au sein des établissements pénitentiaires pour mineurs », in Beauvais, D., Rambourg, C. (dir.), *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 59, octobre 2012, 85–96.

Bailleau F., Gourmelon N., Milburn Ph. (2012b), *Les établissements privatifs de liberté pour mineurs : entre logiques institutionnelles et professionnelles. Une comparaison entre EPM, QM et CEF*. Rapport de recherche pour la Mission de Recherche Droit et Justice, Cesdip-CNRS, Printemps-CNRS.

Beaud M. (1996), « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'« entretien ethnographique », *Politix*, 9/35, 226–257.

Beaud S., Pialoux M. (1999), *Retour sur la condition ouvrière : enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris, Fayard.

Beaud S., Weber F. (2003), *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, La Découverte.

Béthoux E. (2000), « La prison : recherches actuelles en sociologie (note critique) ». *Terrains et travaux* (1), 71–89.

Becker H. (2002), *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte.

Berger P., Luckmann T. (1996 [1966]), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin.

Bernheim E., Commaille J. (2012), « Quand la justice fait système avec la remise en question de l'État social », *Droit et société*, 81/2, 281–298.

Bessin M. (1997), « Se faire de l'argent. Pratiques ‹ lucratives › et sociabilités », *Agora débats/jeunesses*, 10, 7–12.

Bezes P., Le Lidec P. (2010a), « Ordre institutionnel et genèse des réformes », in Lagroye J., Offerlé M. (dir.), *Sociologie de l'institution*, Paris, Belin, 55–73.

Bezes P., Le Lidec P. (2010b), « Ce que les réformes font aux institutions », Lagroye J., Offerlé M. (dir.), *Sociologie de l'institution*, Paris, Belin, 75–101.

Bodin R. (2009), « Les signes de l'élection. Repérer et vérifier la conformation des dispositions professionnelles des élèves éducateurs spécialisés », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 178/3, 80–87.

Bodin R. (2011), « Une éducation sentimentale. Sur les ambiguïtés de l'accompagnement en éducation spécialisée », *Déviance et société*, 35/1, 93–112.

Bodin R. (dir.) (2012), *Les métamorphoses du contrôle social*, Paris, La Dispute.

Botbol M., Choquet L-H. (2008), « La prise en compte de la contrainte dans l'action éducative à l'égard des mineurs délinquants. Une lecture renouvelée du droit pénal des mineurs », *Cahiers philosophiques*, 116.

Bouagga Y., 2010, « Rentrer dans le droit commun ? », *Champ pénal/Penal field*, vol. VII, http://champpenal.revues.org/7898 (consulté le 13.10.2015).

Bouagga Y. (2013), *Humaniser la peine ? Ethnographie du traitement pénal en maison d'arrêt*, Thèse de doctorat, EHESS.

Boumaza M., Campana A. (2007), « Enquêter en milieu ‹ difficile › », *Revue française de science politique,* 1/2007, Vol. 57, 5–25.

Bourdieu P. (1978), « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 23, 2–22.

Bourdieu P. (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.

Bourdieu P. (1993), « Comprendre », in Bourdieu P. (dir.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, 903–939.

Bourdieu P., Wacquant L. (2014), *Invitation à la sociologie réflexive*, Paris, Seuil.

Bugnon G. (2011), « Resocialiser les jeunes délinquants. L'expertise des *técnicos* dans la mesure de Liberté Assistée au Brésil », *Tsantsa*, 16, 80–89.

Bugnon G. (2014), *Gouverner par la liberté : normalisations des subjectivités et contrôle contractuel dans la mesure de liberté assistée au Brésil*, Thèse de doctorat, Université de Genève.

Caron J.-C., Stora-Lamarre A., Yvorel J.-J. (2009), *Les âmes mal nées. Jeunesse et délinquance urbaine en France et en Europe (XX^e^–XXI^e^ siècles),* Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté.

Cartuyvels Y. (2007), « La criminologie et ses objets paradoxaux : retour sur un débat plus actuel que jamais », *Déviance et Société* 31(4), 445–464.

Castel R. (1971), « L'institution psychiatrique en question », *Revue française de sociologie*, 12, 1, 57–92.

Castel R. (1981), *La gestion des risques : de l'anti-psychiatrie à l'après-psychanalyse*, Paris, Minuit.

Castel R. (1983), « De la dangerosité au risque », *Actes de la recherche en sciences sociales* 47(1), 119–127.

Castel R. (1991), « Savoirs d'expertise et production de normes » in Chazel F., Commaille J. (dir.), *Normes juridiques et régulation sociale*, Paris, LGDJ, 177–188.

Castel R. (1998), « Du travail social à la gestion du non-travail », *Esprit*, 28–47.

Castel R., Haroche C. (2001), *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi : entretiens sur la construction de l'individu moderne*, Paris, Fayard.

Castel R., Le Cerf J.F. (1980), « Le phénomène ‹ psy › et la société française », *Le Débat*, 1, 2 et 3.

Ciavaldini A. (2004), « Sanctionner et soigner : du soin pénalement obligé au processus civilisateur ». *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 3(57), 23–30.

Chamboredon J.-C. (1971), « La délinquance juvénile, essai de construction d'objet », *Revue française de sociologie*, 12, 335–377.

Chamboredon J.-C., Prévot J. (1973), « Le ‹ métier d'enfant ›. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, XIV, 293–235.

Chantraine G. (2003), « Prison, désaffiliation, stigmates. L'engrenage carcéral de l'‹ inutile au monde › contemporain », *Déviance et société*, 27/3, 363–387.

Chantraine G. (2006), « La prison post-disciplinaire », *Déviance et société*, 30/3, 273–288.

Chantraine G. (2007), « Gouvernement des prisons et résistances infrapolitiques », Cicchini M., Porret M. (dir.), *Les sphères du pénal avec Michel Foucault*, Lausanne, Antipodes, 181– 193.

Chantraine G. (2008), « Prison », *Encyclopaedia Universalis*, 753–759.

Chantraine G. (dir.) (2011), *Les prisons pour mineurs. Controverses sociales, pratiques professionnelles, expériences de réclusion*. Rapport final, recherche réalisée avec le soutien de la Missioin de recherche « Droit et justice » et la Direction de la Protection judiciaire de la Jeunesse, Lilles, Centre Lillois d'études et de recherches sociologiques et économiques (CLERSE)/CNRS, Université de Lille 1.

Chantraine G., Sallée N. (2013), « Éduquer et punir : Travail éducatif, sécurité et discipline en établissement pénitentiaire pour mineurs », *Revue française de sociologie,* 54/3, 437–464.

Chauvenet A., Rostaing C., Orlic F. (2008), *La violence carcérale en question*, Paris, PUF, coll. Le lien social.

Chauvière M. (2009), « Peut-on parler d'une culture professionnelle des éducateurs ? », *Sociétés et jeunesses en difficulté,* 7, printemps 2009, http://sejed.revues.org/index6067.html (consulté le 02.11.2010).

Cicourel A. (2017), *La justice des mineurs au quotidien de ses services*, Traduit de l'américain par S. Bordreuil, Genève, ies, coll. Le geste social.

Combessie P. (1994), *Prisons des villes et des campagnes : étude d'écologie sociale*, Paris, l'Atelier/Ouvrières.

Combessie P. (dir.) (1996), *Approches de la prison*, Bruxelles, De Boeck Université.

Combessie P. (2009), *Sociologie de la prison*, Paris, La Découverte.

Combessie P. (2010), « Ouverture des prisons… Jusqu'à quel point ? » In Veil C., Lhuilier D. (dir.), *La prison en changement,* Toulouse, Erès, 69–99.

Commaille J. (1986a), « Essai de sociologie politique de la ‹ jeunesse ›. Le droit comme miroir », Proust F. (dir.), *Les jeunes et les autres*, Centre de Recherche Interdisciplinaire de Vaucresson, 99–110.

Commaille J. (1986b), « Statut des jeunesses et statut de la jeunesse. Essai de sociologie des régulations sociales appliquées à la jeunesse », *Cahiers de l'IISP. Actes du colloque : Jeunesses protégées, familles surveillées. Réflexions sur le contrôle social de la jeunesse*, Université de Neuchâtel, 9–22.

Coton C., Proteau L. (2012), *Les paradoxes de l'écriture. Sociologie des écrits professionnels dans les institutions d'encadrement*, Rennes, PUR, coll. Le Sens social.

Coutant I. (2012), *Troubles en psychiatrie. Enquête dans une unité pour adolescents*, Paris, La Dispute.

Crawford A. (2002), « La réforme de la justice des mineurs en Angleterre et au Pays de Galles », *Déviance et Société,* 3, 387–402.

Cunha M. I. (2001), « Trajets et dérives autour d'une prison de femmes », *Ethnologie française,* 31/1, 81–87.

Daly M. (2007), *Parenting in Contemporary Europe. A Positive Approach,* Strasbourg, Council of Europe Publishing.

Darley M., Gauthier J., Hartmann E. (2010), « Présentation du dossier », *Déviance et société,* 34(2), 145–147. Dossier portant sur : « L'Etat au prisme du contrôle des déviances : plaidoyer pour une approche ethnographique ».

Darley M., Lancelevée C., Michalon B., « Où sont les murs? Penser l'enfermement en sciences sociales », *Cultures & Conflits,* 90, été 2013, http://conflits.revues.org/18703 (consulté le 24.10.2013).

Darmon M. (2006), *La socialisation,* Paris, Armand Colin, coll. 128.

Darmon M. (2008), *Devenir anorexique : une approche sociologique,* Paris, La Découverte.

Darmon M. (2012), *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte.

Déchaux J.-H. (2007), *Sociologie de la famille,* Paris, La Découverte.

Delay C. (2011), *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*, Rennes, PUR.

Delay C., Frauenfelder A. (2013), « Ce que ‹ bien éduquer › veut dire. Tensions et malentendus de classe entre familles et professionnels de l'encadrement (école, protection de l'enfance) », *Déviance et société*, 37(2), 181–206.

Delay-Malherbe N. (1982), *Enfance protégée, familles encadrées. Matériaux pour une histoire des services officiels de protection de l'enfance à Genève,* Cahiers du SRED, Genève.

Devresse M.-S. (2012), « Investissement actif de la sanction et extension de la responsabilité », *Déviance et société* 36 (3), 311–323.

Donzelot J. (1977), *La police des familles*, Paris, Minuit.

Donzelot J. (2007), « Un État qui rend capable », in Paugam S. (sous la dir.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales*, Paris, PUF, 87–109.

Doob A. N., Tonry M. (2004), « Varieties of Youth Justice », *Crime and Justice,* 31, 1–20.

Doron C.-O. (2011), « Soigner par la souffrance », in Doron C.-O., Lefève C., Masquelet A.-C., *Soin et subjectivité*, Cahiers du Centre Georges Canguilhem, Paris, PUF, 87–113.

Droux J. (2013), « Une contagion programmée. La circulation internationale du modèle des tribunaux pour mineurs dans l'espace transatlantique (1900–1940) », in Kaluszynski M., Payre R., *Savoirs de gouvernement : circulation(s), traduction(s), réception(s)*, Paris, Economica, 102–117.

Droux J. (avec la coll. de M. Ruchat) (2012), *Enfances en difficultés. De l'enfance abandonnée à l'action éducative (Genève, 1892–2012)*, Genève, Fondation officielle de la jeunesse.

Droux J., Ruchat M. (2007), « L'enfant problème, ou l'émergence de figures problématiques dans la construction d'un dispositif de protection de l'enfance (Genève, 1890–1929) », *Carnets de bord en sciences humaines,* 14, 14–27.

Dubois V. (2012), « Le rôle des street-level bureaucrats dans la conduite de l'action publique en France », *Hal* (archives-ouvertes), https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00660673/document, consulté le 15 mars 2014.

Dünkel F. (2002), « Le droit pénal des mineurs en Allemagne : entre un système de protection et de justice », *Déviance et Société,* 3, 297–313.

Dünkel F., Van Kalmthout A., Schüler-Spingorum H. (1997), *Entwicklungstendenzen und Reformstrategien im Jugendstrafrecht im europäischen Vergleich,* Mönchengladbach, Forum Verl. Godesberg.

Dupont-Bouchat M.-S., Pierre E. (2001) (dir.), *Enfance et justice au XIX^e^ siècle. Essai d'histoire comparée de la protection de l'enfance, 1820–1914. France, Belgique, Pays-Bas, Canada*, Paris, PUF.

Durand B., Alary P. (dir.) (2014), *De la contention à la contenance : la psychiatrie au risque de la liberté,* Paris, Champ social/Pratiques en santé mentale.

Elias N. (1969), *La civilisation des mœurs,* Paris, Calmann-Lévy.

Elias N. (1981), *Qu'est-ce que la sociologie?* Paris, Pocket.

Elias N., Scotson J.-L. (1997), *Logiques de l'exclusion. Enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté,* Paris, Fayard [1965].

Fassin D. (2004), *Des maux indicibles. Sociologie des lieux d'écoute*, Paris, La Découverte.

Fassin D. (2012), *La force de l'ordre*, Paris, Seuil.

Fassin D. (2015), *L'ombre du monde. Une anthropologie de la condition carcérale,* Paris, Seuil.

Fassin D., Bouagga Y., Coutant I., Eideliman J.-S., Fernandez F., Fischer N., Kobelinsky C., Makaremi C., Mazouz S., Roux S. (2013), *Juger, réprimer, accompagner. Essai sur la morale de l'État,* Paris, Seuil.

Faure S. (2008), « Les politiques du corps visant les milieux populaires », *Lien social et Politiques,* 59, 33–45.

Febrer M. (2012), « Une approche socio-historique de l'enseignement en prison », in Beauvais, Rambourg C. (dir.), *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 59, octobre 2012, 11–22.

Fecteau J.-M. (1998), « Note sur les enjeux de la prise en charge de l'enfance délinquante et en danger au XIX^e^ siècle », *Lien social et Politiques*, 40, 129–138.

Feeley M., Simon J. (1992), « The New Penology : Notes on the Emerging Strategy of Corrections and its Implications », *Criminology*, 30(4), 449–474.

Fernandez F. (2013), « La discipline derrière les barreaux. Humanisation de la sanction dans le monde carcéral », in Fassin D. *et al.* (dir.), *Juger, réprimer, accompagner. Essai sur la morale de l'État,* Paris, Seuil, 167–200.

Fink D. (2017), *La prison en Suisse. Un état des lieux*, Lausanne, PPUR, coll. Le savoir suisse.

Fischer N., Spire A. (dir.) (2009), « L'État face aux illégalismes », *Politix*, 22(3), 7–20.

Foucault M. (1975), *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.

Foucault M. (1984), « Deux essais sur le sujet et le pouvoir », in Dreyfus H., Rabinow P., *Michel Foucault. Un parcours philosophique*, Paris, Gallimard, 297–321.

Fragnière J.-P., Vuille M. (1982), *Assister, éduquer et soigner. Sur l'évolution des professions sociales et des professions de la santé*, Lausanne, Réalités sociales.

Frauenfelder A. (2009), « Le rapport des classes populaires à l'autorité : une préférence pour l'éducation ‹ à l'ancienne › qui n'a rien de naturel », in Schultheis F., Frauenfelder A., Delay C., Pigot N. *et al.*, *Les classes populaires aujourd'hui. Portraits de famille – Cadres sociologiques*, Paris, L'Harmattan, 349–383.

Frauenfelder A. (2016), «Le retour de l'‹ enfance en danger ›. Seuil de sensibilité, modes d'intervention et normes de parentalité en mutation », in Vittori B. (dir.), *Au risque de la prévention*, Genève, ies, coll. Le social dans la cité, 105–132.

Frauenfelder A., Bugnon G., Nada E. (2015), « S'ouvrir sur l'extérieur » : une réforme saisie par les professionnels d'un centre éducatif fermé », *Espaces et sociétés*, 162, 111–126. N° spécial sur les « Espaces d'enfermement » coordonné par T. Sauvadet et B. Moignard.

Frauenfelder A., Mottet G. (2012), « La fabrique d'un problème public. Reconnaître, expertiser et gérer la violence en milieu scolaire », *Revue suisse de sociologie*, 38/2, 459–477.

Frauenfelder A., Nada E., Bugnon G. (2014), « Savez-vous où vous mettez les pieds ? › Enquêter dans un centre éducatif fermé pour mineurs », *Cultures et sociétés*, 30, 68–74.

Frauenfelder A., Nada E., Bugnon G. (2015b), « Division morale du travail et recompositions du sens de l'enfermement en Centre éducatif fermé », *Déviance et société*, 39 (4), 477–500. No spécial sur les « réformes de l'enfermement » coordonné par N. Fischer, F. Fernandez, C. Kobelinsky et B. Michalon.

Gaillac H. (1991 [1971]), *Les maisons de correction (1830–1945)*, Paris, Cujas.

Garapon A., Salas D. (1995), *La justice des mineurs. Évolution d'un modèle*, Paris, LGDJ.

Garcia S. (2011), *Mères sous influence. De la cause des femmes à la cause des enfants*, Paris, La Découverte.

Garcia S., Frauenfelder A., Nada E., Bugnon G., Delay C., Geay B., Oria N., Camus J., Odena S., Odier Da Cruz L. (2014). *Parentalité et production de normes.* Rapport final d'un projet réalisé pour la CNAF (2012–2014), Paris, Université de Paris-Dauphine.

Gaspar J.-F. (2007), « Entreprise de légitimation et de délégitimation des savoirs scolaires et ‹ de terrain › dans l'univers du travail social », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs,* 6, 153–169.

Gaspar J.-F. (2008), « Crédit et discrédit croisés des ‹ savoirs théoriques › et des ‹ savoirs de terrain › chez de jeunes travailleurs sociaux », *Pensée plurielle*, 17, 67–83.

Gaspar J.-F. (2012), *Tenir ! Les raisons d'être des travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte.

Geay B. (2003), « Catégorisation des trajectoires et méconnaissance institutionnelle. La construction du regard sur le ‹ déscolarisé › », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2, 1–26.

Giuliani F. (2009), « Éduquer les parents ? Les pratiques de soutien à la parentalité auprès des familles socialement disqualifiées », *Revue française de pédagogie*, 168, juillet-août, septembre.

Giuliani F., Laforgue D., Rostaing C. (2011), « L'institution et le nouvel entrant : entre reconnaissance et contrainte (prison, travail social) », *Tsantsa,* 16, 18–28.

Goffman E. (1968), *Asiles. Étude sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Minuit.

Goode E., Ben-Yehuda N. (1994), *Moral Panics. The Social Construction of Deviance,* Cambridge et Oxford, Blackwall.

Gravier B., Eytan A. (2011), « Enjeux éthiques de la psychiatrie sous contrainte », *Revue médicale suisse*, 7, 1806–1811.

Grossein J.-P. (1996), « Présentation », in Weber M., *Sociologie des religions*, Paris, Gallimard, 61 ss.

Guinard L. (2014), « Contraindre à la vie : microphysique du pouvoir et prévention du suicide dans les prisons de la République », *Les Annales de l'Est,* 39–51.

Hardy G. (2012), *S'il te plaît ne m'aide pas ! L'aide sous injonction administrative ou judiciaire,* Toulouse, Eres [2001].

Hebeisen D. (2007), «Das neue Jugendstrafrecht des Schweiz. Ein Überblick über die wichtisten Änderungen.», *ZJJ,* 18, 135–139.

Hebeisen D. (2011), «Switzerland.», in F. Dünkel (dir.), *Juvenile Justice Systems in Europe Current Situation and Reform Developments, Mönchengladbach,* Forum Verlag Godesberg.

Heller G. (2012), *Ceci n'est pas une prison. La Maison d'éducation de Vennes. Histoire d'une institution pour garçons délinquants en Suisse romande (1805–1846–1987),* Lausanne, Antipodes.

Hoffmann E., Jadot D., Hoffman D., Van Audenhaege J., Grajek G., Joiret E., Servais L. (2011), « Troubles psychiatriques et délinquance juvénile : un lien scientifiquement étayé appelant des prises en charges novatrices » *Neurone*, 16(4), pp. 102–108.

Hoggart R. (1970), *La culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre,* Paris, Minuit [1957].

Hughes E. C. (1996), *Le regard sociologique. Essais choisis,* Paris, EHESS. Ces textes, rassemblés et présentés par Chapoulie J.-M., sont issus de *The sociological eye,* recueil paru aux États-Unis en 1971.

Hughes E. C. (1997 [1971]), *Le regard sociologie. Essais choisis*, Paris, EHESS. Ces textes, rassemblés et présentés par Chapoulie J.-M., sont issus de *The sociological eye*, recueil paru aux États-Unis en 1971.

Ion J. (dir.) (2005), *Le travail social en débat[s],* Paris, La Découverte.

Ion J. (2009), « Travailleurs sociaux, intervenants sociaux : quelle identité de métier ? », *Informations sociales*, 2, 152, 136–142.

Jecker-Parvex M., Boggini C., Briguet P., Christe E., Clerc C., Mathez G., Mellot C., Poncioni-Derigo R., Samouillet R. (2002), *« Au bout du compte… » Les éducatrices et les éducateurs spécialisés, les maîtresses et les maîtres socioprofessionnels employés dans les institutions et services spécialisés de Suisse romande*, École supérieure de travail social de Fribourg, avril 2002.

Join-Lambert H., Euillet S., Boddy J., Statham J., Danielsen I., Geurts E. (2014), « L'implication des parents dans l'éducation de leur enfant placé », *Revue française de pédagogie*, 187, avril-mai-juin, 71–80.

Kaluszynski M., Payre R. (2013), *Savoirs de gouvernement : circulation(s), traduction(s), réception(s),* Paris, Economica.

Karsenti B. (1994), *Marcel Mauss. Le fait social total,* Paris, PUF.

Kaufmann J.-C. (1996), *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.

Kellerhals J., Montandon C. (dir.) (1991), *Les stratégies éducatives des familles*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

Lagroye J., Offerlé M. (2010), « Pour une sociologie des institutions », in Lagroye J., Offerlé M. (dir.), *Sociologie de l'institution*, Paris, Belin, 11–29.

Lahire B. (1995), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires,* Paris, Hautes études – Gallimard – Seuil.

Lahire B. (1998), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.

Lahire B. (2012), « Contextualiser : l'échelle, le niveau et l'objet », in Lahire B., *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*, Paris, Seuil, 225–317.

Lahire B. (2015), « Livre 1. Histoire, domination et magie sociale », in Lahire B., *Ceci n'est pas qu'un tableau*, Paris, La découverte, 31–206.

Lascoumes P. (1996), « L'illégalisme, un outil d'analyse », *Sociétés et représentations*, 3, 78–84.

Lascoumes P., Le Galès P. (2007), *Sociologie de l'action publique,* Paris, Armand Colin.

Le Caisne L. (2008), *Avoir 16 ans à Fleury : ethnographie d'un centre de jeunes détenus.* Paris, Seuil.

Lechien M.-H. (2001), « L'impensé d'une réforme pénitentiaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 136–137, 15–26.

Lenzi C., Milburn P. (2015), *Les Centres éducatifs fermés. La part cachée du travail du travail éducatif en milieu contraint*, Rapport de recherche pour le compte de la Mission de recherche Droit et Justice, Rhône-Alpes, ESPASS/ERP.

Libois J., Loser F. (2010), *Travailler en réseau. Analyse de l'activité en partenariat dans les domaines du social, de la santé et de la petite enfance*, Genève, ies.

Lipsky M. (1980), *Street Level Bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services.* New York, Russel Sage Foundation.

Martin C. (2004), « Les politiques de l'enfance en Europe », in de Singly F. (dir.), *Enfants-adultes. Vers une égalité de statut ?* Paris, Universalis, 171–182.

Mary Ph. (2001), « Pénalité et gestion des risques : vers une justice ‹ actuarielle › en Europe », *Déviance et Société*, 25(1), 33–51.

Mauger G. (2001), « Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 136–137, 5–14.

Mauger G. (2009), *La sociologie de la délinquance juvénile*, Paris, La Découverte.

Mauger G. (2012), « Postface », in Gaspar J.-F., *Tenir ! Les raisons d'être des travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte, 279–286.

Meyer M., Skuza K. & Utz A. (2011), « Surveiller et Guérir. Pratiques de collaboration entre soignants et policiers dans l'hospitalisation psychiatrique », in *Tsantsa*, 16, 38–49.

Milburn P. (2009), *Quelle justice pour les mineurs ? Entre enfance menacée et adolescence menaçante*, Toulouse, Erès.

Millet M., Thin D. (2005), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF.

Milly B. (2001), *Soigner en prison,* Paris, PUF, coll. Sociologies Essais.

Milly B. (2004), « L'enseignement en prison : du poids des contraintes pénitentiaires à l'éclatement des logiques professionnelles », *Déviance et Société*, 28(1), 57–79.

Morel S. (2014), *La médicalisation de l'échec scolaire,* Paris, La Dispute.

Mucchielli L. (2005), « Les centres éducatifs fermés : rupture ou continuité dans le traitement des mineurs délinquants », *RHEI,* 7, 113–146.

Mucchielli L. (2008), « Une société plus violente ? Une analyse socio-historique des violences interpersonnelles en France, des années 1970 à nos jours », *Déviance et société* 32(2), 115–147.

Muel-Dreyfus F. (1983), *Le métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900. Les éducateurs spécialisés de 1968*, Paris, Minuit.

Muller C. A. (2007), « Forme scolaire et règlement de la ‹ jeunesse › : précarité sociale, scolarisation et délinquance juvénile à Genève à la fin du XIX^e^ siècle (1872–1914) », in Vuille M., Schultheis F. (dir.), *Entre flexibilité et précarité : regards croisés sur la jeunesse,* Paris, L'Harmattan, 29–90.

Muncie J. (2006a), « Governing Young People : coherence and contradiction in contemporary youth justice », *Critical Social Policy*, 26(4), 770–793.

Muncie J. (2006b), « Repenalisation and rights : explorations in comparative youth criminology, *Howard Journal of Criminal Justice*, 45(1), 42–70.

Nada E. (2012), « The construction of the category of unemployed young people with no qualifications in Switzerland. A looping effect? », in *Journal of Comparative Social Work*, 2, 1–19.

Nagels C., Rea A. (2007), « La prise en charge des mineurs problématiques » in Nagels C., Rea, A., *Jeunes à perpète. Génération à problèmes ou problème de générations ?* Louvain-la-Neuve, Bruylant-Academia, 76–90.

Niggli M., Jendly M. (2012), *Strafsystem und Öffentlichkeit: Zwischen Kuscheljustiz und Scharfrichter / Système pénal et discours publics: entre justice câline et justice répressive,* Bern, Stämpfli.

Ogien, A. (2012), *Sociologie de la déviance,* Paris : PUF.

Ossipow L., Berthod M.-A., Aeby G. (2014), *Les miroirs de l'adolescence. Anthropologie du placement junévile,* Lausanne : Antipodes.

Payet J.-P. (1997), « Le ‹ sale boulot ›. Division morale du travail dans un collègue de banlieue ». *Les Annales de la recherche urbaine*, 75, 19–31.

Perdriolle S. (2003), « Centres fermés pour mineurs délinquants. Les ambiguïtés d'un projet », *S.E.R./Etudes*, 399/11, 463–473.

Pichonnaz D. (2014), *Former pour réformer. Sociologie de l'hétérodoxie policière et de l'entrée dans la profession*, Thèse de doctorat, Université de Fribourg, 2014.

Prost A. (2004 [1981]), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation IV. Depuis 1930*, Paris, Perrin.

Proteau L., Pruvost L. (2008), « Se distinguer dans les métiers d'ordre (armée, police, prison, sécurité privée) », *Sociétés contemporaines*, 72 (4), 7–13.

Queloz N. (1986), « Classes sociales et populations-cibles. Interrogation sur les fonctions du contrôle social », *Cahiers de l'IISP. Actes du colloque : Jeunesses protégées, familles surveillées. Réflexions sur le contrôle social de la jeunesse*, Université de Neuchâtel, 145–153.

Queloz N. (2004), « Présentation de la nouvelle loi fédérale régissant la condition pénale des mineurs », *Journées de la Société suisse de droit pénal des mineurs (SSDPM),* 1–24, Zoug.

Queloz N., Bütikofer Repond F. (2002), « Évolution de la justice des mineurs en Suisse », *Déviance et Société,* 3(26), 315–328.

Quirion B. (2006), « Traiter les délinquants ou contrôler les conduites : le dispositif thérapeutique à l'ère de la nouvelle pénologie », *Criminologie,* 39 (2), 137–164.

Quirion B. (2012), « Réformer, réadapter ou responsabiliser le détenu », *Déviance et société.*

Razac O. (2009), *Histoire politique du barbelé,* Paris, Flammarion.

Recommandation CM/Rec(2008)11 du Comité des Ministres aux États membres sur les Règles européennes pour les délinquants mineurs faisant l'objet de sanctions ou de mesures, adoptée le 5 novembre 2008.

Rostaing C. (1997), *La relation carcérale. Identités et rapports sociaux dans les prisons de femmes*, Paris, PUF.

Rostaing C. (2009), « Interroger les changements de la prison. Des processus de déprise et de reprise institutionnelle », *Tracés. Revue de sciences humaines,* 17.

Roux, S. (2012), « La discipline des sentiments ». *Revue française de sociologie,* 53(4), 719-742.

Roux S. (2014), « La matrice pénale. Devenir adulte sous protection judiciaire ». *Politix*, 108(4), 11–30.

Ruchat M. (1993), *L'oiseau et le cachot : naissance de l'éducation correctionnelle en Suisse romande, 1800–1913,* Carouge, Zoé.

Ruchat M. (1994), « L'éducation disciplinaire dans la seconde moitié du XIX^e^ siècle en Suisse romande », *Équinoxe. Revue romande de sciences humaines,* 11, 158–169.

Salle G. (2003), « Situation(s) carcérale(s) en Allemagne », *Déviance et société*, 27(4), 289–411.

Salle G. (2012a), *Vers une généalogie des controverses sur la prison. La question carcérale du point de vue socio-informatique*, http://socioargu.hypotheses.org/3982, (consulté le 28.06.12b).

Salle G. (2012), « De la prison dans la ville à la prison-ville. Métamorphoses et contradiction d'une assimilation », *Politix,* 25/97, 75–99.

Sallée N. (2009), « Une clinique de l'ordre. Examen des controverses autour de l'ordonnance du 2 février 1945 », *Vacarme,* 49.

Sallée N. (2010), « Les éducateurs de la Protection Judiciaire de la jeunesse à l'épreuve de l'évolution du traitement pénal des jeunes délinquants », *Champ Pénal/Penal Field,* 7.

Sallée N. (2013), « Que faire de l'autorité ? Des éducateurs en centre éducatif fermé », *Agora débats/jeunesse*, 64, 105–119.

Sallée N. (2014), « Les mineurs délinquants sous éducation contrainte. Responsabilisation, discipline et retour de l'utopie républicaine dans la justice française des mineurs », *Déviance et société,* 38/1, 77–102.

Sallée N. (2015), « Les centres éducatifs fermés (France) n'ont-ils de ‹ fermés › que le nom ? », in Desage F., Sallée N., Duprez N. (dir.) (2015), *Le contrôle des jeunes déviants*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 89–102.

Sallée N. (2016), *Éduquer sous contrainte. Une sociologie de la justice des mineurs*, Paris, EHESS.

Schnapper D. (1999), *La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse sociologique*, Paris, PUF, coll. Le lien social.

Schultheis F., Frauenfelder A., Delay C. (2007), *Maltraitance. Contribution à une sociologie de l'intolérable*. Paris, L'Harmattan, coll. Questions sociologiques.

Schultheis F., Frauenfelder A., Delay C., Pigot N. (2009a), *Les classes populaires aujourd'hui. Portraits de familles, cadres sociologiques,* Paris, L'Harmattan.

Schultheis F., Perrig-Chiello P., Egger S. (dir.) (2009b), *Enfance et jeunesse en Suisse*, Weimheim et Bâle, Beltz.

Schwartz O. (1993), « L'empirisme irréductible. La fin de l'empirisme ? », in postface de Anderson N., Le Hobo. *Sociologie du sans-abri,* Armand Colin, Paris, 335–384.

Serre D. (2004), *Désordres familiaux et pratiques d'encadrement. Les assistantes sociales face aux enfants « en danger »*, Thèse de doctorat en sociologie, Paris, EHESS.

Serre D. (2009), *Les coulisses de l'État social. Enquête sur les signalements d'enfant en danger*, Paris, Raisons d'agir.

Singly F. de (1988), « Les ruses totalitaires de la pédagogie antiautoritaire », *Revue de l'Institut de sociologie*, 1–2, 115–126.

Solini L., Basson J.-C. (2012), « L'hyperactivité forcée : un mode de gestion des mineurs incarcérés », in Bodin R. (dir.), *Les métamorphoses du contrôle social*, Paris, La Dispute, 167–177.

Soulet M.-H. (2005), « Une solidarité de responsabilisation ? », in Ion J. (dir.) (2005), *Le travail social en débat[s]*, Paris, La Découverte, 86–103.

Staerklé C., Delay C., Gianettoni L., Roux P. (2007), *Qui a droit à quoi ? Représentations et légitimation de l'ordre social*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Strauss A. (1992), *Miroirs et masques. Une introduction à l'interactionnisme,* Paris, Métaillé.

Sudan D. (1997), « De l'enfant coupable au sujet de droits : changements des dispositifs de gestion de la déviance juvénile (1820–1989), *Déviance et société*, 21–4, 383–399.

Tabin J.-P., Frauenfelder A., Togni C., Keller V. (2006), « Les destinataires de l'assistance publique. L'exemple de deux cantons suisses vers 1890 », *Genèses. Sciences sociales et histoire,* 64 (3), 88–109.

Tabin J.-P., Frauenfelder A., Togni C., Keller V. (2010 [2008]), *Temps d'assistance. Le gouvernement des pauvres en Suisse romande depuis la fin du XIX^e^ siècle,* Lausanne, Antipodes.

Thin D. (1998), *Quartiers populaires, l'école et les familles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Thomazeau A. (2007), « La clôture en question dans les internats de rééducation pour filles (1945–1975) », *CLIO, Histoire, femmes et sociétés,* 26.

Touraut C. (2012), *La famille à l'épreuve de la prison*, Paris, PUF.

Vaillant M. (1999), *La réparation. De la délinquance à la découverte de la responsabilité*, Paris, Gallimard.

Van de Kerchove M. (2010), « Risque, dangerosité et sécurité. Renaissance et mutations de la défense sociale », *Déviance et société*, 34(4), 2010, 479–482.

Verdès-Leroux J. (1978), *Le Travail social*, Paris, Minuit.

Victorien S. (2011), *Jeunesses malheureuses, jeunesses dangereuses. L'éducation spécialisée en Seine-Maritime depuis 1945*, Rennes, PUR.

Vienne Ph. (2005), « De l'institution totale à l'institution scolaire. La grille de lecture goffmanienne d'une ethnographie scolaire dans l'enseignement professionnel », *La matière et l'esprit,* 2, juillet, 63–81.

Viredaz B. (2005), « Le dualisme des peines et des mesures tel que le prévoit la nouvelle Loi fédérale sur la condition pénale des mineurs », *Revue pénale suisse,* 123(2), 174–186.

Voélin S., Christe E., Murmann A. (1987), « L'éducateur romand : carrière et identité », *Travail social. Revue professionnelle de l'Association suisse des assistants sociaux et éducateurs diplômés*, 11, 2–43.

Wacquant L. (2001), « Symbiose fatale. Quand ghetto et prison se ressemblent et s'assemblent », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3(139), 2001, 31–52.

Wacquant L. (2012), « Postface. La fabrique de l'État néo-libéral : insécurité sociale et politique punitive », in Bodin R. (dir.), *Les métamorphoses du contrôle social*, Paris, La Dispute, 243–253.

Walgrave L. (1999), « La justice restaurative : à la recherche d'une théorie et d'un programme », in *Criminologie*, 32(1).

Willis P. (2011), *L'Ecole des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers,* Marseille, Agone [1977].

Youf D. (2006), « L'évolution de la justice des mineurs », *Les Cahiers français*, 334, 2006.

Yvorel J.-J., Yvorel E. (2005), « Enfermements et éducations (dossier no 7) », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, http://rhei.revues.org/491 (consulté le 22.02.2018).

Zermatten J. (1994), « Face à l'évolution des droits de l'enfant, quel système judiciaire : système de protection ou système de justice ? », *RICPTS* 2, 165–178.

Zermatten J. (2008), « Justice des mineurs : sécurité publique ou intérêt de l'enfant ? », in Favez M. (dir.), *La famille pour grandir. De l'enfance cabossée à la famille rêvée*, Lausanne, EESP, 89–107.

Sources documentaires

Concordat sur l'exécution de la détention pénale des personnes mineures des cantons romands (et partiellement du Tessin) (CEDPM) du 24 mars 2005 (entrée en vigueur le 1er janvier 2007), http://www.geneve.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_E4_58.html (consulté le 15.01.2013).

Conseil fédéral (1998), Message concernant la modification du Code pénal suisse et du Code pénal militaire ainsi qu'une loi fédérale régissant la condition pénale des mineurs, 21 septembre 1998, Berne, AFS.

Convention relative aux droits de l'enfant , conclue à New York le 20 novembre 1989 (approuvée par l'Assemblée fédérale le 13 décembre 1996, entrée en vigueur pour la Suisse le 26 mars 1997).

Lignes directrices du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe sur une justice adaptée aux enfants (adoptées par le Comité des Ministres le 17 novembre 2010, lors de la 1098e réunion des Délégués des Ministres).

Loi fédérale régissant la condition pénale des mineurs (DPMin) du 20 juin 2003 (entrée en vigueur le 1er octobre 2007).

Loi fédérale sur la procédure pénale applicable aux mineurs (PPMin) du 20 mars 2009 (entrée en vigueur le 1er janvier 2011).

Office fédérale de la justice (2007), « Nouvelles règles pénitentiaires », *Bulletin info*, no2, Département fédéral de justice et police, Unité Exécution des peines et mesures.

Office fédérale de la justice (2010), *Les peines et mesures en Suisse. Système et exécution pour adultes et les jeunes : une vue d'ensemble.* Département fédéral de justice et police, Unité Exécution des peines et mesures.

Office fédéral de la justice (2013), « Coup de projecteur : foyers d'éducation fermés », *Bulletin info/2,* Berne, OFJ.

Recommandation CM/REC (2008)11 du Comité des Ministres aux États membres sur les Règles européennes pour délinquants mineurs faisant l'objet de sanctions ou de mesures, adoptée par le Comité des Ministres le 5 novembre 2008.

Annexes

1 Tableau des caractéristiques des personnes interviewées

Nom	Âge	Fonction exercée dans institutions (statut)	Arrivée au verger (année)	Formation et experiences professionnelles
Sofia	25–30 ans	Éducatrice, secteur préventive	2003	Diplômes de l'École de Culture Générale (ECG) et de la Haute école de travail social (HETS), a travaillé dans le milieu carcéral pour mineurs et majeurs
Anne-Françoise	50–55 ans	Éducatrice (1993–1999), Membre de la direction	1993	Maturité gymnasiale et formation d'infirmière en soins psychiatriques, suivie d'une longue expérience dans le « handicap mental »
Anissa	25–30 ans	Éducatrice, secteur préventive	2011	Diplôme HETS
Félicia	45–50 ans	Éducatrice (auxiliaire), secteur préventive	2008	Diplôme de chimiste (pays d'Afrique de l'est), complément de formation en Suisse
Noémie	35–40 ans	Membre de la direction, secteur observation	2000	Licence en droit puis licence en sciences de l'éducation
Pierre	50–55 ans	Maître socioprofessionnel	2004	Certificat fédéral de capacité (CFC) et diplôme de maître socioprofessionnel
Frédéric	45–50 ans	Membre de la direction, secteur préventive	2005	Diplôme HETS, a travaillé comme assistant social dans le milieu hospitalier et dans le milieu carcéral
Didier	50–55 ans	Éducateur, secteur préventive	1986	Formation en mécanicien de précision, a travaillé dans un centre d'enseignement professionnel et dans des foyers
Philippe	50–55 ans	Personnel soignant	2006	Diplôme d'infirmier en psychiatrie, a travaillé dans différents services hospitaliers
Jacques	50–55 ans	Maître socioprofessionnel	1988	CFC et diplôme de maître socioprofessionnel
Marianne	40–45 ans	Éducatrice, secteur observation	2005	Licence en psychologie, a travaillé dans le handicap mental
Paolo	45–50 ans	Maître socioprofessionnel	2007	CFC et diplôme de maître socioprofessionnel
Laurent	60–65 ans	Éducateur, secteur préventive	1988	CFC, a travaillé comme maître formateur dans une industrie
Christiane	NA	Enseignante DIP	2011	Maturité gymnasiale et brevet pour être enseignante, longue expérience à l'école primaire
Céline	55–60 ans	Maîtresse socioprofessionnelle	2005	Couturière, a travaillé en milieu hospitalier
Maya	45–50 ans	Maîtresse socioprofessionnelle	2000	Expériences professionnelles dans des secteurs variés : usines, soins à domicile, femme de ménage
Julie	30–35 ans	Éducatrice, secteur observation	2005	Diplôme HETS
Diego	NA	Maître socioprofessionnel	NA	NA
Sandra	50–55 ans	Agente de détention	2005	CFC, longue expérience dans le carcéral pour adulte
Delphine	35–40 ans	Éducatrice, secteur observation	1993	CFC, longue expérience dans le secteur de la justice des mineurs (secrétariat), validation des acquis à la HETS
Oscar	45–50 ans	Éducateur, secteur observation	2001	Expérience professionnelle dans un centre de toxicomanie, validation des acquis à la HETS
Grégoire	35–40 ans	Membre de la direction médicale	2008	Études de médecine, spécialisation en psychiatrie pénitentiaire

2 Les guides d'entretiens utilisés

Guide d'entretien 1 : sur les grandes évolutions sociohistoriques affectant l'institution

Cette étude porte sur les dilemmes d'intervention auprès des mineurs « en conflit avec la loi ».

Présentation

Bonjour, on vous remercie tout d'abord de nous accorder ce moment d'échange. Comme on l'a dit lors de notre présentation avant Pâques, on s'intéresse à mieux comprendre notamment les transformations de la justice pénale des mineurs ainsi que les pratiques professionnelles concrètes des divers acteurs travaillant dans l'institution : le Verger. Dans le cadre de cette étude, on accordera une attention toute particulière à la question de certains dilemmes d'intervention auprès des mineurs.

Dans un premier temps, on cherche à saisir les grands changements qui touchent le Verger depuis sa création jusqu'à aujourd'hui. Étant donné que vous travaillez dans cette institution depuis une vingtaine d'années, on aimerait pouvoir bénéficier de votre lecture de ces évolutions.

1. Trajectoire personnelle
(comment en vient-on à travailler au Verger ?)

- Quelles sont les raisons qui vous ont motivé à travailler dans cette institution bien particulière (formation, circonstances spécifiques associées à cette décision, soutien, réaction de l'entourage [profession des parents], représentation de cette institution) ?
- Métier envisagé comme une « vocation » ou un métier comme un autre ?
- D'autres proches, connaissances ont-ils suivis la même orientation ?
- Pouvez-vous nous décrire votre métier au quotidien ?
- Quelle est votre mission ?

2. Aperçu général de l'institution : Le Verger

(On a lu le concept général du Verger, et on y a appris beaucoup chose. On aimerait juste, avant de parler des transformations de cette institution, que vous nous reprécisiez le fonctionnement du Verger et ses buts.)

› Quelle est la mission et les buts que se fixe l'institution ?

Tout d'abord, pourriez-vous nous décrire : i) les différents « types de délits » commis qui amènent certains jeunes à se trouver au Verger (type de délits commis) ; ii) les « causes » qui amènent selon vous ces jeunes à commettre ces délits (causes sociales, démission parentale, manque de repères, etc.), iii) les « institutions » par lesquelles ces jeunes transitent avant de se trouver au Verger.

› Une fois qu'ils sont dans l'institution, on a bien sûr vu qu'ils peuvent être affectés à deux secteurs, soit l'observation (milieu ouvert/fermé), soit la détention. Qu'est-ce qui motive ces deux orientations et en quoi consiste chacune d'entre elles ?
› Il existe d'autres « formes d'exécution » confiées au Verger en dehors de la « détention préventive » et des « mandats d'observations », pourriez-vous nous décrire en quoi consiste concrètement : les mandats d'amener, les mandats d'arrêt, les mandats de prolongation de détention, les mandats disciplinaires n'excédant pas sept jours, les réintégrations après l'octroi d'une liberté conditionnelle, les révocations de sursis accompagnant les courtes peines, les mandats d'exécution de peine ?
› On a vu que la durée moyenne du secteur observation est beaucoup plus longue que celle du secteur préventive, pourquoi ?
› Pourriez-vous nous dire les modalités de sortie des jeunes ? Nous parler de la notion de projet chez le jeune aussi ?
› c'est quoi un « bon parcours » de jeune au sein du Verger (adhère au projet, amendement…) ?
› Liens entre Verger et d'autres structures analogues en Suisse romande.

3. Les grandes transformations sociohistoriques

(On aimerait *grosso modo* ici saisir les transformations tant de l'institution-Verger, que du droit des mineurs ou encore des populations qui y séjournent depuis ces dernières décennies)

1. Par rapport à l'institution Verger

› Pouvez-vous nous dire quelles ont été les évolutions principales de l'institution Le Verger depuis que vous y êtes entré ?
› Quelle est l'image du Verger dans la presse ? A-t-elle évolué ?

› Y a-t-il eu de nouvelles formes de division du travail d'encadrement au sein de l'institution depuis ces dernières décennies ? Cela amène-t-il une nouvelle lecture des phénomènes sociaux ?
› Le métier de professionnel au Verger a-t-il évolué ces dernières décennies ? Et les pratiques professionnelles ?
› Y a-t-il de nouvelles formes de coopération avec le Tribunal des mineurs ? si oui, lesquelles ?
› Y a-t-il eu des changements dans la manière de recruter les professionnels sur le terrain ?
› Qui vient au Verger comme professionnel, est-ce prisé ou non ?
› Qu'est-ce qui fait aujourd'hui un bon éducateur/professionnel ?

2. Par rapport au regard porté sur la jeunesse
(discours sur l'insécurité, les incivilités, affaires médiatiques)

› Selon votre expérience, y a-t-il eu ces dernières décennies un changement de regard (et de pratiques) porté sur la jeunesse au sein de votre institution par les différents professionnels ?
› Selon votre expérience, y a-t-il eu un changement de regard porté sur la jeunesse dans les médias ?
› Y a-t-il eu des affaires médiatiques qui auraient pu modifier le regard (et les pratiques professionnelles) porté sur la jeunesse ?
› Y-a-il un changement de regard des politiques sur la jeunesse, des nouveaux discours (insécurité, incivilités…) ?

3. Droits des mineurs (convention internationale des droits de l'enfant)

› Selon nos lectures on a pu mettre en évidence que le rapport à l'enfant a changé ces dernières décennies ainsi que la justice pénale des mineurs. Pouvez-vous préciser un peu ces changements et comment ils ont affecté le travail des professionnels du Verger ?

4. Population

› Pouvez-vous qualifier quelles sont les principales caractéristiques sociodémographiques et psychiques des jeunes insérés au Verger ainsi que leur évolution dans le temps ?
› Leur nombre ? Évolutions ? Les raisons de cette évolution ?
› Leurs délits ? Évolutions ?
› Leur âge moyen ? Et les évolutions ?
› Leur origine ethnique ? Évolutions ?
› Leur origine sociale ? Évolutions ?
› Leur sexe ? Évolutions ?

› Leur caractéristique psychologique ? Évolutions ?
› D'autres caractéristiques ? Évolutions ?

4. Les dilemmes d'intervention

(Nous allons surtout développer cette thématique avec les personnes qui sont directement au front au contact avec les jeunes lors des prochains entretiens, mais peut-être pouvez-vous nous dire quelques mots à propos des dilemmes d'intervention qui se posent à propos des professionnels au quotidien ?)

› Quelle est la nature de ces dilemmes (entre régime ordinaire et extra-ordinaire) ? Nous dire quelles sont les causes de ces dilemmes ?
› Pouvez-vous nous donner des exemples concrets ?
› Les professionnels disposent-ils de documents pour s'appuyer dans leur activité au quotidien ?

5. Petit topo sur votre métier au quotidien

› Avez-vous des contacts au quotidien avec les jeunes ?
› Quelles sont vos motivations et vos satisfactions au quotidien dans votre travail ?

6. Vos caractéristiques sociales

› Sexe
› Âge
› Profession (taux d'engagement)
› Nombre d'années d'ancienneté au Verger
› Profession des parents (père/mère)
› Nombre d'enfants, leur âge
› Nationalité

Guide d'entretien 2 : sur les difficultés de l'intervention

Cette étude porte sur les dilemmes d'intervention auprès des mineurs « en conflit avec la loi ».

Présentation :

Bonjour, on vous remercie tout d'abord de nous accorder ce moment d'échange. Comme on l'a dit lors de notre présentation avant Pâques, on s'intéresse à mieux comprendre notamment les transformations de la justice pénale des mineurs ainsi que les pratiques professionnelles concrètes des divers acteurs travaillant dans l'institution : le Verger.

On a fait déjà deux–trois entretiens qui ont porté sur les transformations, on aimerait mettre l'accent maintenant sur les difficultés, incertitudes, associées à l'intervention professionnelle. Il s'agit de comprendre ces difficultés et non pas de les juger.

Tous les entretiens restent anonymes.

1. Trajectoire personnelle

› Comment êtes-vous arrivé à travailler au Verger ?
› Quelles sont les raisons qui vous ont motivé à travailler dans cette institution bien particulière (formation, circonstances spécifiques associées à cette décision, soutien/réaction de l'entourage, profession des parents, représentation de cette institution) ?
› Métier envisagé comme une « vocation » ou un métier comme un autre ?
› D'autres proches, connaissances ont-ils suivis la même orientation ?

2. Mission du Verger

› Quel est le rôle/la fonction (missions, objectifs, finalités) du Verger selon vous ?
› Comment définiriez-vous votre rôle au sein de cette institution, quel est la finalité de votre intervention (action professionnelle) ?

3. Travail d'intervention auprès des jeunes

› Racontez-nous l'action que vous mettez en œuvre lorsque vous êtes amenés à prendre en charge un nouveau « jeune » qui vient d'arriver au Verger. Que faites-vous concrètement ?
› Comment définissez-vous une action quotidienne de suivi des jeunes (prendre des exemples de suivi court en cas par ex. de sanction disci-

plinaire ; ou de suivi plus long en cas de délit « grave » ; les amener à évoquer le cas de mineurs dont ils sont référents) ?

› Êtes-vous amené à définir un projet individuel pour chaque jeune ? (Si oui, est-ce une pratique ancienne/nouvelle ? Comment vous positionnez-vous par rapport à la définition d'un projet, êtes-vous à l'aise, mal à l'aise, etc.)
› Qu'est-ce que vous mobilisez dans la construction de ce projet (décision du juge, anamnèse, savoir personnel/intuitif, échanges lors de colloque, protocole, conventions, etc.) ?
› Comment le suivi évolue-t-il au fil du temps (un projet peut-il être redéfini, en fonction de quoi…) ?
› Comment définissez-vous votre action au moment où le jeune arrive en fin de « prise en charge » au Verger, au moment de sa sortie ?
› Quel est, selon vous, un parcours de jeune réussi au Verger ? Et un parcours « raté » ? (Ou un bon parcours vs mauvais parcours institutionnel juvénile.)
› (Pour le secteur observation) : Quel est le statut des observations consignées dans le rapport à écrit à destination du juge ?

(Donnez des exemples concrets, faire décrire longuement.)

*Ensemble de relances possibles :

Y'a-t-il des actes, pratiques que vous répétez tout au long du temps d'enfermement ? à quel moment particulier dans le parcours du jeune au Verger ? tous les jours, une fois par semaine, une fois par mois ? dans quel but ?

› Ou y'a-t-il des rituels, des choses que vous faites de manière ritualisée, quotidiennement ou hebdomadairement avec le jeune ?
› Ou est-ce qu'il a des choses, des actes ou pratiques récurrentes que fait le jeune ou que vous lui faites faire ? Comment ? Qu'est-ce que vous utilisez comme moyens, outils (par ex le corps, les mots, l'écrit) ?
› Est-ce qu'il y a des manières « éducatives » plutôt dures/contraignantes/sanctionnantes que vous utilisez et des manières plus douces ? À quel moment dans le parcours du jeune ? Dans quel but ?

Par exemple en observation selon ce que l'éducatrice raconte, les jeunes sont enfermés dans leur cellule soit le matin, soit l'après-midi. Quel est le but de cette action, de cette règle ? Comment qualifieriez-vous cette manière de faire ?

› Le rôle de l'écrit pour les jeunes dans la prison, dans sa cellule. Quelle signification est donnée à l'écriture de courrier ou de notes personnelles par les jeunes ? Est-ce qu'il y a des activités organisées pour leur demander d'écrire sur eux ? Introspection ? L'exemple du courrier qui est envoyé par les jeunes à la fois contrôlé par les éducs et contrôle sur

le jeune, mais en même temps si le jeune n'écrit pas à ses parents qu'en disent-ils ?

› Le rôle du sport, de la salle de sport ?

4. Pratiques professionnelles au quotidien

› Pouvez-vous nous décrire dans le détail comment se passe une journée au quotidien pour vous (tâche, organisation, mission, référant, principe d'organisation des tâches, des équipes) ?

› Pouvez-vous nous dire aussi qu'est-ce qui vous a conduit à travailler au secteur « observation » et « prévention » ?

› Décrivez-nous un peu le type de prise en charge que vous avez :

1) des jeunes au Verger (suivi éducatif, accompagnement, responsabilisation/culpabilisation, moralisation et rappel à la loi, recréer lien parent-enfant, prise en charge médicale, faire le lien avec l'extérieur : école, foyer, etc.) ;
2) de leurs parents (responsabilisation, appui, recréer le lien parent-enfant, conseils éducatifs).

› Quel est le but de cette prise en charge (conversion du jeune, réguler la santé du jeune, etc.) ?

5. Les tiraillements

Par rapport à vos tâches quotidiennes, on peut imaginer que vous rencontrez parfois certaines difficultés, incertitudes, tiraillement dans vos interventions pour déterminer quelle est l'intervention la plus « adéquate », que cela soit vis-à-vis des jeunes ou dans vos rapports avec les collègues du Verger.

› Est-ce vrai ?

› Donc, pourriez-vous nous décrire ces situations associées à des difficultés concrètement :

a) dans l'interaction entre vous et le mineur ?
b) dans l'interaction entre vous et d'autres collègues du même corps professionnel ?
c) dans l'interaction entre vous et d'autres collègues d'un autre corps professionnel ?
d) dans l'interaction entre vous et la direction ?
e) liée au cadre même d'exercice du métier ?

(Donnez des exemples concrets.)

5.1. Tiraillements professionnels-jeunes

› Pourriez-vous nous raconter le point de départ des situations difficiles à gérer (comportement ou attitude, parole, regard, posture corporelle,

geste, refus de participer à une activité, refus d'obéir, non-respect de certaines règles temporelles [intention, attitude, acte illicite] d'un jeune) ?

› Avez-vous des exemples de situations très problématiques et d'autres moins ? (Comment est évalué l'intention ou le degré de « gravité » de cette difficulté ?)
› Votre réaction face à ces situations difficiles ?
› Votre interprétation de la situation « difficile » ? (spontanée puis celle discutée avec les collègues)
› Qu'est-ce que vous mobilisez dans la construction de la réponse (conseils des collègues, règlement, décision de colloque, type de délit et interprétation des raisons qui ont poussé un jeune à commettre le délit, collaboration/non-collaboration du jeune avec l'équipe éducative, perception du jeune comme « victime » ou « responsable », etc.) ?
› Quels types de réponses sont les plus souvent utilisées (régime ordinaire ; régime de sanction, ce qui module ces différentes réponses. Ces réponses, ont-elles évolué au sein du Verger [si oui, pourquoi]) ?
› Pouvez-vous nous raconter des exemples où la décision (de réponse) à prendre est difficile ?
› Comment évaluer l'adéquation de la réponse en fonction de l'attitude du jeune (faute, infraction) ?
› Les réponses mises en place et difficultés associées, risques associés à l'intervention (ou non-intervention) ? pour le jeune : déstabilisation/« toute puissance » ; pour le professionnel : plainte en diffamation, réaction difficile de l'entourage familial, casser une relation de confiance établie avec le jeune/faillir à sa mission ou être poursuivi pour non-intervention à personne en danger d'être dangereux ; pour l'institution vis-à-vis de l'extérieur : ne pas donner une mauvaise image soit trop « répressive » qui renforcerait la délinquance ou alors trop « laxiste »).
› À qui vous demandez des conseils lorsqu'il y a doute au niveau de l'intervention à adopter (collègue, hiérarchie, consulter : document, règlement mobilisé) ?
› Les interventions sont-elles négociées avec les jeunes ?
› Quels sont les moyens utilisés par les jeunes pour s'opposer à certaines interventions ?
› Quels sont les effets recherchés par les interventions mises en place ? (intérêt du jeune, du professionnel/équipe éducative, de la société, etc.)
› Y a-t-il des cas où la définition de l'intérêt du jeune ne va pas de soi ?
› Comment ses réponses sont partagées, communiquées et sous quelles formes ? (discussion, information, colloque, annotation dans le dossier)
› À qui sont communiquées ses réponses et pourquoi ?

› Quels sont les effets constatés rétrospectivement (décalage ou non entre effets escomptés et effets réels ? Et conséquences)
› Comment sont vécues les décisions prises (peur des risques associés à l'incertitude qui pèse sur les conséquences de la décision, difficulté à « assumer » ses responsabilités) ?
› Quelles sont les réactions de l'équipe éducative lors des tiraillements (conflits, stress, lassitude, épuisement, *burn out,* absentéisme…) ?

5.2 Tiraillements professionnels-professionnels

5.2.1. Face à une situation problématique chez les jeunes ou dans la définition du projet du jeune construit au sein du Verger, il y a parfois sans doute des tiraillements entre acteurs issus d'un même corps professionnel.

› Existe-t-il des conceptions différentes de ce que doit être un « bon professionnel » ? (par ex. « laisser » faire ou « réprimer » un jeune en fonction du degré d'ancienneté, du niveau de diplôme ou encore tutoyer vs vouvoyer un jeune, viser un rapprochement avec lui vs garder de la distance, etc.)
› Les actions envers les jeunes peuvent-elles parfois manquer de cohérence éducative ?

5.2.2. Face à une situation problématique chez les jeunes ou dans la définition du projet du jeune construit au sein du Verger, il y a parfois sans doute des tiraillements entre acteurs appartenant à des professions différentes ?

› Existe-t-il des difficultés à établir des priorités dans le suivi du projet du jeune (santé, judiciaire, éducatif, scolaire, etc. comment concilier prise en charge éducative et médicale en fonction des différents corps professionnels, par ex.) ?
› Existe-t-il des conflits potentiels entre acteurs professionnels (qui, évolutions et pourquoi) ?
› Des rapports de pouvoir entre acteurs professionnels ?
› Comment et où ces conflits sont-ils gérés (si conflits il y a) ?

5.2.3. Face à une situation problématique chez les jeunes ou dans la définition du projet du jeune construit au sein du Verger, il y a parfois sans doute des tiraillements entre acteurs professionnels et hiérarchie ?

› Existe-t-il des visions opposées, différentes parfois sur les modes d'intervention avec la hiérarchie ?

6. Raisons sous-jacente à l'intervention

› On souhaiterait encore mieux comprendre ce qui module les types d'interventions que vous proposez à un jeune. Dites-nous dans quelle mesure les décisions dépendent :

1) Actes ou comportements qui leur sont reprochés dans une situation spécifique
2) de leur comportement général vis-à-vis des membres de l'équipe (collaboration/non-collaboration au sein du Verger)
3) Effets escomptés/redoutés sur l'attitude du jeune d'une décision le concernant (potentielles démobilisation, démotivation, rébellion, toute-puissance, etc.)
4) Perception du jeune comme « responsable » ou « victime »
5) Le délit (qui amène au Verger) et ses causes (avant le Verger)

› Dites-nous encore quels sont les délits pour lesquels certains jeunes se trouvent au Verger ?
  › Leur nombre ? Évolutions ? Les raisons de cette évolution ?
  › Leurs délits ? Évolutions ?
  › Leur âge moyen ? Et les évolutions ?
  › Leur origine ethnique ? Évolutions ?
  › Leur origine sociale ? Évolutions ?
  › Leur sexe ? Évolutions ?
  › Leur caractéristique psychologique ? Évolutions ?
  › D'autres caractéristiques ? Évolutions ?
› Dites-nous quels sont les « causes » ou « facteurs de risques » qui conduisent certains jeunes à commettre des délits (risques familiaux/environnementaux, causes collectives/individuelles) ?

7. Pour finir : le métier de professionnel au Verger

› Quelles sont vos motivations et vos satisfactions au quotidien dans votre travail ?
› Trouvez-vous que votre métier est utile et si oui/non, en quoi consiste cette utilité ?
› Pensez-vous que le fait d'aller au Verger a un « effet éducatif » qui dissuade le jeune de commettre des délits ; ou au contraire renforce une identité de délinquant ?
› Quelle est l'image que le Verger donne à l'extérieur (médias, politique, sens commun de tout un chacun) ?
› Selon vous est-ce valorisant ou au contraire dévalorisant de travailler ici au Verger ?
› Vous sentez-vous reconnu dans l'exercice de votre profession ?

8. Vos caractéristiques sociales

› Sexe
› Âge
› Statut (marié, divorcé, séparé, chef famille monoparentale, etc.)
› Profession (taux d'engagement)
› Profession du conjoint (si conjoint)
› Nombre d'années d'ancienneté au Verger
› Votre formation (scolarité sans heurts ou avec heurts ; formation sur le tas ou en HETS)
› Profession des parents (père/mère)
› Nombre d'enfants (leur âge, scolarité avec/sans heurts)
› Lieu de vie (ville-campagne, quartier) et logement (nombre de pièces)
› Nationalité

Guide d'entretien 3 :
Focus group sur les difficultés de l'intervention

Cette étude porte sur les dilemmes d'intervention auprès des mineurs « en conflit avec la loi ».

Présentation

Bonjour, on vous remercie tout d'abord de nous accorder ce moment d'échange. Comme on l'a dit lors de notre présentation avant Pâques, on s'intéresse à mieux comprendre notamment les transformations de la justice pénale des mineurs ainsi que les pratiques professionnelles concrètes des divers acteurs travaillant dans l'institution : le Verger.

On a fait déjà deux–trois entretiens qui ont porté sur les transformations, ainsi que tout un ensemble d'entretiens individuels sur les difficultés, incertitudes, associées à l'intervention professionnelle. Maintenant, on s'intéresse également à des entretiens collectifs. Le but étant à travers ces « focus group » de chercher :

- à mieux comprendre les collaborations (ou difficultés à collaborer) entre acteurs professionnels (à partir d'un même secteur (à partir de situations concrètes) ;
- les ressemblances et les différences de points de vue à l'intérieur d'un même secteur professionnel.

Il s'agit de comprendre ces collaborations, divergences et ressemblances de points de vue et non de les juger.

Tous les entretiens restent anonymes.

PS : Pour nous : il est important d'être attentif aux différences individuelles.

1. Tour de table

Procéder à un bref tour de parole en demandant à chacun de se présenter brièvement (Nom, métier ? (compléter la liste de toutes les fonctions du secteur avec les absents), depuis combien de temps il travaille là).

1) Un CEF c'est quoi pour vous ?
2) Le CEF à quoi globalement ça sert (mission, objectif, finalité) ?
3) Pour quoi du thérapeutique en prison ?
4) Quels sont les besoins de ces jeunes qui y sont ?
5) Pour quoi intramuros ?
6) Pourquoi trouve-t-on au Verger vos différents métiers ?
7) Qu'est qui a présidé à découper la mission thérapeutique ainsi ?

8) Est-ce que ces métiers ainsi répartis couvrent suffisamment bien la mission ?
9) Depuis quand la Direction hospitalière cantonale travaille-t-elle au Verger ?
10) Comment ça s'est mis en place ? (contexte, concomitance…) ?
11) Comment votre présence a-t-elle été acceptée par les autres corps professionnels au Verger ?
12) Qui sont vos interlocuteurs privilégiés au sein de votre équipe ?
13) Qualifiez votre dynamique d'équipe (voir si apparaît la hiérarchie et référence au rattachement à la Direction hospitalière cantonale).
14) Quelle est la nature de vos liens avec la hiérarchie du Ministère de la sécurité ?
15) Avec quels corps de métiers interagissez-vous au sein du Verger (poser les partenaires et voir si la dimension hiérarchique au CEF existe) ?
16) Comment se passent les relations avec eux ?
17) Qu'est-ce qui marche plutôt bien avec les autres corps de métier ?
18) Qu'est-ce qui coince avec les autres corps de métier ?
19) Quelle image se font à votre avis les autres corps de métier du thérapeutique ?
20) En quoi ils auraient besoin de vous ?
21) Et en quoi vous auriez besoin d'eux ?
22) Les sorties des jeunes de huit heures par jour ont-elles un impact sur vos fonctions ou votre travail au quotidien ?
23) Regarder s'ils ont toutes les clés : avantages et inconvénients de la circulation.
24) Vos caractéristiques socioprofessionnelles (âge, formation, profession des parents, enfant, nationalité.)

2. Vos caractéristiques sociales

› Sexe
› Âge
› Statut (marié, divorcé, séparé, chef famille monoparentale, etc.)
› Profession (taux engagement)
› Profession du conjoint (si conjoint)
› Nombre d'années d'ancienneté au Verger
› Votre formation (scolarité sans heurts ou avec heurts ; formation sur le tas ou en HETS)
› Profession des parents (père/mère)
› Nombre d'enfants (leur âge, scolarité avec/sans heurts)
› Lieu de vie (ville-campagne, quartier) et logement (nb pièces)
› Nationalité

Cet ouvrage revisite la « question carcérale » en décortiquant ses enjeux contemporains. En Suisse comme en Europe, la délinquance juvénile attise les sensibilités publiques et nourrit les discours sécuritaires. Parallèlement, les mineur·e·s sont progressivement reconnus comme des sujets de droit, dont il faut protéger l'intégrité physique et morale. Ce contexte politique et moral contraint les institutions d'enfermement à garantir plus de « dignité » dans la vie quotidienne des jeunes (réduction des temps d'encellulement, prise en charge pluridisciplinaire), tout en imposant davantage de « fermeté » (renforcement des aménagements sécuritaires, sanctions disciplinaires).

Les auteur·e·s explorent cette ambivalence à partir d'une enquête de terrain réalisée dans un centre éducatif fermé de Suisse romande. Comment les acteurs professionnels s'approprient-ils leur espace de travail ? Quelle raison d'être confèrent-ils à leur mission professionnelle ? L'ouvrage analyse les rivalités de territoires, met en évidence la diversité des conceptions éducatives et les différents rapports de l'institution à l'environnement extérieur. Il s'attache ainsi à saisir les formes de recomposition de l'économie morale de l'enfermement des jeunes. Cette analyse sociologique de la justice pénale des mineur·e·s « par le bas » souligne combien les pratiques de l'État, dans cet univers particulier, s'expriment d'abord par le travail de ses agents.

Arnaud Frauenfelder, sociologue, est professeur ordinaire à la Haute école de travail social, HETS (HES-SO/Genève) et responsable du Centre de recherche sociale (CERES).

Eva Nada, doctorante en sociologie, est adjointe scientifique à la Haute école de travail social, HETS (HES-SO/Genève) et chercheuse associée à l'Institut de sociologie (UNINE).

Géraldine Bugnon, docteure en sociologie, est adjointe scientifique à la Haute école de travail social, HETS (HES-SO/Genève), chercheuse associée au Centre romand de recherche en criminologie (UNINE) et à l'Institut de recherches sociologiques (UNIGE).

ISBN: 978-2-88351-079-1