# Les Centres éducatifs fermés

## *La part cachée du travail éducatif en milieu contraint*

*Une approche ethnographique des Centres éducatifs fermés de la région Rhône-Alpes*

**Rapport final**

**Janvier 2015**


**Responsables scientifiques du programme de recherche :**

Catherine Lenzi, Responsable du Laboratoire ESPASS de l'IREIS Rhône-Alpes, et membre du laboratoire PRINTEMPS/CNRS

Philip Milburn, Professeur des universités, Rennes 2, et membre du laboratoire ESO/CNRS



**Rapport de recherche pour le compte de la Mission de recherche Droit et Justice**



Le présent document constitue le rapport scientifique d'une recherche financée par le GIP Mission de recherche « Droit et Justice ». Son contenu n'engage que la responsabilité de ses auteurs. Toute reproduction même partielle est subordonnée à l'accord du GIP.

**Membres du collectif de recherche et du comité technique et scientifique[1] :**

**Yves Darnaud** est chef de projet de l'Espace de Recherche et de Prospective en protection de l'enfance et justice des mineurs (ERP), plus particulièrement, responsable du comité technique et scientifique qui pilote le programme de recherches et d'études prospectives.

**Léo Farcy-Callon Léo** est doctorant en sociologie à l'Université Rennes 2 sous la direction de Philip Milburn et salarié en convention CIFRE de l'Association Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence de la Drôme.

**Catherine Lenzi** est sociologue, responsable de la recherche (Laboratoire ESPASS[2]), de l'enseignement supérieur et de l'international à l'IREIS Rhône-Alpes et membre du laboratoire *Professions, institutions, temporalités/*CNRS.

**Daniel Lepecq** est formateur et référent de la filière des moniteurs éducateurs à l'IREIS de Haute-Savoie.

**Frédéric Mazereau** est responsable pédagogique de la filière des éducateurs spécialisés à l'IREIS Rhône-Alpes et formateur à l'IREIS de la Loire.

**Philip Milburn** est professeur de sociologie à l'université de Rennes 2 et membre du laboratoire ESO-CNRS.

**Sandrine Sanchez** est formatrice à l'IREIS de l'Ain et référente de la filière des assistants familiaux.

**Ahmed Nordine Touil**, est sociologue, formateur en intervention sociale à l'IREIS Rhône-Alpes et membre du laboratoire *Territoires, temps, sociétés et développement* de l'université Montpellier 3 où il réalise une thèse de doctorat sur les Centres éducatifs fermés.

**Luc Trouiller** est formateur, référent de la filière des éducateurs spécialisés à l'IREIS de l'Ain.

---

[1] Au-delà des rattachements institutionnels, une présentation détaillée des membres du collectif de recherche et du CST figure à la fin du rapport.

[2] Le Laboratoire ESPASS (L'ESPASS) est intégré à l'institut régional et européen des métiers de l'intervention sociale (IREIS) implanté dans cinq départements de la région Rhône-Alpes. L'ESPASS compte, à ce jour, une équipe de 28 membres (dont une dizaine de chercheurs associés français et québécois, quinze membres de l'équipe pédagogique impliqués dans la mise en œuvre de différents programmes et trois chercheurs permanents).

# Remerciements

L'ensemble du collectif de recherche tient à remercier vivement toutes les personnes qui ont prêté leur concours à cette recherche, notamment les membres des Centres éducatifs fermés (intervenants et mineurs) et les directions des établissements enquêtés, qui ont accepté de nous ouvrir leur porte et de nous laisser nous immerger dans la réalité de leur quotidien. Qu'il s'agisse des entretiens individuels menés avec chacun, des nombreux temps d'observation ou des entretiens collectifs conduits avec chaque équipe, toutes les étapes de la recherche ont participé à construire un va-et-vient permanent entre savoirs issus de l'expérience et traduction savante. Nous remercions ici la réflexivité des acteurs et la façon dont ils nous ont guidés dans la compréhension de leur pratique. Merci également pour les nombreux moments de partage et pour l'accueil remarquable qui, partout, nous a été fait.

Nos remerciements s'adressent également aux membres du Comité de suivi et de pilotage pour leur implication sans faille, leurs retours significatifs lors des différents temps de restitution et leur capacité à questionner les fausses évidences et à envisager le changement.

Merci aussi à Ida Salembéré pour son travail de retranscription ô combien précieux, à Simon Khon pour sa relecture attentive et ses révisions rigoureuses du rapport, et à Véra Tiklrova pour le travail de mise en page qu'elle a réalisé.

Bien sûr, nous n'oublions pas l'engagement important de l'AREFIS[3] et de l'IREIS dans le soutien et les moyens apportés au développement d'une recherche intégrée au sein d'un institut de formation en travail social.

Enfin, nous remercions le GIP Mission de recherche Droit et Justice pour son soutien financier, sans lequel cette recherche aurait difficilement pu voir le jour, et pour la rigueur de son suivi scientifique.

[3] L'association régionale d'étude et de formation en intervention sociale est l'association gestionnaire de l'IREIS.

# Sigles et acronymes

## A

**ADN** - Acide désoxyribonucléique
**ADSEA 26** – Association sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence de la Drôme
**AEMO** - Action Éducative en Milieu Ouvert
**AGRH** - Association francophone de gestion des ressources humaines
**ANPAA** - Association nationale de prévention en alcoologie et addictologie
**APP** - Analyses des pratiques professionnelles
**ASH** - Actualités sociales hebdomadaires
**ASSR** - Attestation scolaire de sécurité routière

## B

**B2I** - Brevet informatique et internet
**BEATEP** - Brevet d'État d'animateur technicien de l'éducation populaire
**BPFP** - Brevet de première formation professionnelle
**BTS** - Brevet de technicien supérieur

## C

**CAFERUIS** - Certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention sociale
**CAP** - Certificat d'aptitude professionnelle
**CAPA-SH** - Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap
**CDD** - Contrat de travail à durée déterminée
**CDI** - Contrat de travail à durée indéterminée
**CdS** - Chef de services
**CEF** - Centre éducatif fermé
**CEPAJ** - Centre enseignement professionnel et d'accueil de jeunes
**CER** - Centre éducatif renforcé
**CFA** - Centre de formation d'apprentis
**CFG** - Certificat de formation générale
**CIFRE** - Convention industrielle de formation par la recherche
**CG** - Conseil général
**CHRS** - Centre d'hébergement et de réinsertion social
**CPAM** - Caisse primaire d'assurance maladie
**CPI** - Centre de placement immédiat
**CREAI** - Carrefour des acteurs de l'action sociale et médico-sociale

## D

**DEFA -** Diplôme d'État relatif aux fonctions d'animateur
**DEES -** Diplôme d'État d'éducateur spécialisé
**DEME -** Diplôme de moniteur-éducateur
**DG -** Directeur général
**DIPC -** Document individuel de prise en charge
**DIRPJJ -** Direction interrégionale de la protection judiciaire de la jeunesse
**DRJSCS -** Direction régionale de la jeunesse des sports et de la cohésion sociale
**DDT** – Direction départementale des territoires
**DUT -** Diplôme universitaire de technologie
**DUT GEII -** Diplômes universitaires de technologie : Génie électrique et informatique industrielle

## E

**EHESS -** Ecole des hautes études en sciences sociales
**EMP -** Externat médicopédagogique
**EMPA -** Laboratoire fédéral d'essai des matériaux et de recherche
**EN** – Education Nationale
**EPM -** Etablissements pénitentiaires pour mineurs
**ERDF -** Electricité réseau distribution France
**ERP** – Espace de recherche et de prospective
**ES -** Educateur spécialisé
**ESF -** Économie sociale familiale
**ESO/CNRS -** Espaces et sociétés/Centre national de la recherche scientifique
**ESPASS -** Espace scientifique et praticien en action sociale et en santé
**ETP -** Equivalents temps plein

## G

**GIP -** Groupement d'intérêt public
**GRH -** Gestion des ressources humaines

## H

**HLM -** Habitation à loyer modéré

## I

**IREIS -** Institut régionale et européen des métiers de l'intervention sociale
**ITEP -** Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique

## L

**LOPJ -** Loi d'orientation et de programmation judiciaire

**M**

**MAG -** Méthode d'analyse en groupe

**O**

**OIJJ -** Observatoire international de la justice juvénile

**P**

**PJJ -** Protection judiciaire de la jeunesse
**PRINTEMPS/CNRS -** Laboratoire "professions, institutions, temporalités"/Centre national de la recherche scientifique

**Q**

**QM -** Quartier pour mineurs

**S**

**SICTOM -** Syndicat intercommunal de collecte et de traitement des ordures ménagères
**SLEA** – Société Lyonnaise pour l'enfance et l'adolescence
**SPA** – Société protectrice des animaux
**STEMO -** Service territorial éducatif de milieu ouvert

**U**

**UEAJ -** Unité éducative d'activités de jour
**UEER -** Unités à encadrement éducatif renforcé
**UEMO -** Unité éducative en milieu ouvert
**UNIFAF -** Fonds d'assurance formation de la branche sanitaire, sociale et médico-sociale à but non lucratif

**V**

**VAE -** Validation des acquis de l'expérience

# Sommaire

**REMERCIEMENTS** ..... **3**

**SIGLES ET ACRONYMES** ..... **4**

**SOMMAIRE** ..... **7**

**INTRODUCTION GENERALE** ..... **12**

*Préalables* ..... *12*

*Rappel de la problématique* ..... *14*

*Une démarche inductive et de théorisation ancrée* ..... *17*

*L'accès au terrain* ..... *20*

*La collecte des données : de l'observation in situ aux entretiens individuels et collectifs* ..... *21*

*La validité scientifique des données produites et le principe du « regard croisé »* ..... *28*

*L'autoréflexivité des membres du collectif de recherche* ..... *32*

*Le mouvement général du rapport* ..... *34*

**PARTIE 1 : MONOGRAPHIES DES CENTRES EDUCATIFS FERMES** ..... **37**

**CHAPITRE 1 - LE CEF DE LA BRIQUETTERIE** ..... **38**

*1.1. Déroulement de l'enquête* ..... *38*

*1.2. Description de l'établissement* ..... *40*

a. Historique du CEF ..... 40

b. La « maison » ..... 41

c. Politiques associatives et projet d'établissement ..... 46

d. Profils des intervenants ..... 53

*1.3. Ethnographie d'une scène du quotidien* ..... *56*

**CHAPITRE 2 - LE CEF DE SAINT-PAMARD** ..... **60**

*2.1. Un binôme et une méthode de collecte des données* ..... *60*

*2.2. Description de l'établissement et de ses caractéristiques pertinentes* ..... *63*

a. Une dynamique de changement... ..... 65

b. Politique, projet et organisation du CEF ..... 67

b. Les jeunes accueillis et leur dossier ..... 74

c. Le recrutement du personnel ..... 78

e. Les qualifications et diplômes. ..... 81

*2.3. Ethnographie d'une scène du quotidien* ..... *85*

**CHAPITRE 3 - LE CEF DE COURTENEUVE ..... 90**

*3.1. Postures et préalables à l'observation ethnographique* ..... *90*

a. Le temps de la posture ..... 90

b. De la nature de l'observation ..... 91

c. Les préalables avec les acteurs ..... 92

*3.2. Description de l'établissement et de ses caractéristiques pertinentes* ..... *95*

a. Géographie du CEF ..... 99

b. Une histoire et un héritage particuliers ..... 100

c. Équipe et philosophie ..... 101

d. Du « réseautage » au recrutement ..... 102

e. Une équipe stable au profil singulier ..... 103

f. La structuration formelle du CEF ..... 107

*3.3. Ethnographie des scènes du quotidien* ..... *107*

a. Contextes, décors et scénographie ..... 107

b. Le temps du repas ..... 108

c. Des temps sociaux singuliers ..... 111

**PARTIE 2 : DE LA FERMETURE A L'OUVERTURE ..... 114**

**CHAPITRE 4 - LES EFFETS DE FERMETURE ENTRE ESPACES CONTRAINTS ET PRATIQUES DE CONTROLE ..... 115**

*4.1. Un compromis historique et politique : la « fermeture juridique »* ..... *115*

*4.2. La spatialisation de la fermeture* ..... *122*

*4.3. De la clôture spatiale à la fermeture symbolique* ..... *136*

a. Les frontières institutionnelles : un espace d'emprise ? ..... 136

b. Entre institution et identité personnelle ..... 142
c. Les déclinaisons de la fermeture : la symbolique de la clé ..... 143
d. Rituels de dépouillement et cérémonies de dégradation ..... 144
e. Une emprise professionnelle ? ..... 146

**CHAPITRE 5 -LE CADRE FORMEL ET LES PRATIQUES EDUCATIVES ..... 149**

*5.1 Les activités : être actif, faire et faire faire comme credo éducatif ..... 150*

a. La minute de silence : une séquence éducative comme cadrage ..... 151
b. Les activités physiques et la place du corps ..... 155
c. Activités physiques dans et hors les murs ..... 159

*5.2. Les pratiques éducatives entre espaces intérieur et extérieur ..... 161*

a. Imagination et innovation à l'épreuve du cadre CEF ..... 161
b. Maillage artisanal et réseautage pour un élargissement du cadre ..... 162
c. Certitude et incertitude dans l'épreuve du cadre ..... 164
d. Invention du quotidien et processus de légitimation ..... 167

*5.3. Entre scolaire et éducatif, entre enseigner et éduquer ..... 169*

a. Activités éducatives et projet de sortie ..... 173
b. Activités exceptionnelles : faire trace ? ..... 176
c. Suivi individualisé, activités et projet de sortie : l'équation nécessaire ..... 177

*5.4. La place des outils dans les pratiques éducatives et la construction du cadre ..... 179*

a. Une fable : le jeune, l'éducateur et la référence ..... 182
b. Expérimenter au-dedans le rapport à l'autre du dehors ..... 183
c. Le cadre et le territoire (ou « l'interpartenariat » ) : ..... 184
d. Éduquer et contraindre : quand le cadre institutionnel passe à la limite de l'éducatif ..... 187

**CHAPITRE 6 - DEPASSER LE CADRE : LA « TROUEE » COMME CONDITION A L'ACTION EDUCATIVE ..... 194**

*6.1. Le départ de Tarik ou les ineffables arts de faire des intervenants ..... 195*

*6.2. Faire et défaire le cadre : entre clôture et relâchement ..... 201*

a. « Poser le cadre » : une rhétorique omniprésente chez les intervenants ..... 201
b. La « clôture » du cadre contre la menace interne : faire front commun ..... 203
c. Les déficits et divergences de sens sur la question du cadre et des finalités éducatives ..... 207
d. Une clôture du cadre pour les potentialités de chacun ..... 211
e. La « trouée » du cadre comme levier éducatif en CEF ..... 213

*6.3. Partage et construction du lien au cœur des logiques informelles ..... 215*

**CHAPITRE 7 - ESPACES INTERMEDIAIRES ET PROJET DE SORTIE : OUVERTURE ET LIMITES ? ..... 219**

*7.1. Vers une lecture conceptuelle de la « trouée » du cadre ..... 219*

a. Espaces intermédiaires et adaptations secondaires ..... 219

b. Don et contre-don : de l'usage professionnel des adaptations secondaires ..... 221

*7.2. Des espaces intermédiaires au projet de sortie : une ouverture fragile ..... 225*

a. L'apprentissage comme une bifurcation identitaire et une sortie de rôle ..... 230

b. Le projet de sortie, une ouverture dans la fermeture : projet ou projection ? ..... 234

*7.3. La place des intervenants extérieurs dans l'accompagnement éducatif des jeunes mineurs 236*

**PARTIE 3 -LES RESSORTS DE L'ACTION EDUCATIVE ET COLLECTIVE EN MILIEU CONTRAINT ..... 239**

**CHAPITRE 8 - REGARD SUR LA PROFESSIONNALITE ET LES « COMPETENCES » DES INTERVENANTS EN CEF ..... 240**

*8.1. Qui sont les intervenants éducatifs en CEF ? ..... 240*

a. Les profils des intervenants en CEF ..... 240

b. Qualifications et savoirs issus de l'expérience : des parcours discontinus ..... 243

*8.2. Le diplôme et la formation du social : une valeur ambiguë ..... 249*

*8.3. Analyser les ressorts d'action éducatifs entre le prescrit et le réel de l'activité ..... 254*

a. L'approche processuelle et situationnelle pour situer les ressorts d'action et compétences des intervenants ..... 255

b. Le « réel de l'activité » : un processus de dévoilement des identités des professionnels en CEF ..... 257

*8.4. Les « carrières nomades » : ressorts d'action informels et compétences de carrières ..... 259*

a – L'approche conceptuelle des « carrières nomades » ..... 259

b – Les « compétences de carrières » et les ressorts d'action en CEF ..... 265

*8.5. L'invisibilité du travail de care et les « épreuves » de professionnalité ..... 269*

a. La part cachée du travail de *care* en CEF ..... 270

b. « Troubles dans la professionnalité » en CEF : une sortie par le collectif ? ..... 273

*8.6. Éduquer en CEF : des arts de faire à la compétence ..... 277*

a. La dimension relationnelle ..... 277

b. Les apprentissages ..... 278

c. La dimension pédagogique ..... 280

d. La dimension experte ..... 284

**CHAPITRE 9 - DE L'ORGANISATION DU TRAVAIL AUX COLLECTIFS PROFESSIONNELS EN CEF ..... 287**

*9.1. Formation et stabilisation des collectifs de travail en CEF : atouts et obstacles ..... 288*

a. Le casse-tête du recrutement ..... 289

b. La composition des équipes comme révélateur d'une pluralité des profils ..... 290

c. Le turn-over, une réalité limitée ..... 291

d. Intégration des nouveaux membres dans l'équipe ..... 292

*9.2. Esprit d'équipe et cloisonnement des services ..... 293*

a. Du rôle de l'« équipe » ..... 295

b. Les espaces collaboratifs ..... 297

c. Quelle coordination de l'intervention dans l'urgence et dans la gestion de crise ? ..... 299

d. L'informel au secours de la coopération ..... 304

e. Une coordination interne incertaine ..... 305

f. La coordination externe ..... 310

*9.3. L'informel entre organisation clandestine et moteur d'innovation ..... 312*

*9.4. Les fonctions d'encadrement : polyphonie du « cadre » ..... 315*

a. Trois portraits de directeurs/trice ..... 315

b. L'équipe d'encadrement : direction, chef de service et psychologue ..... 321

**ÉLEMENTS DE SYNTHESE GENERALE ..... 325**

*Une dimension d'apprentissage et d'implication personnelle dans le travail ..... 326*

*La part prépondérante de l'informel dans la construction des agirs professionnels ..... 327*

*Une absence de qualification et une essentialisation des ressorts de l'action éducative en CEF 330*

*Le partage des compétences et le soutien des pratiques innovantes : des enjeux essentiels pour la professionnalité ..... 332*

**BIBLIOGRAPHIE ..... 337**

**PRESENTATION DES MEMBRES DU COLLECTIF DE RECHERCHE ET DU CST ..... 345**

# Introduction générale[4]

## Préalables

Le présent rapport intervient près de deux ans après le démarrage de la recherche et fait suite au dépôt d'un projet soumis au conseil scientifique du GIP, dans le cadre des appels à projets blancs, qui avait pour visée d'éclairer la singularité des logiques et agencements professionnels et organisationnels qui ont pris forme au sein du secteur associatif habilité par la justice dans le cadre de la mise en œuvre des Centres éducatifs fermés (CEF), à savoir dans un contexte mouvant et fragile de recomposition du traitement de la délinquance juvénile. Le projet mettait d'emblée l'accent sur la question des *compétences*, celles des intervenants éducatifs comme celles des personnels d'encadrement. Dans notre esprit, il s'agissait d'interroger les conditions de production de l'action éducative en milieu contraint, à savoir la construction des compétences individuelles et collectives qui la fondent, les manières de former qui peuvent permettre leur développement et les modalités de leur reconnaissance professionnelle. C'est bien l'étude des logiques de professionnalisation des intervenants éducatifs en CEF, dans une approche longitudinale et comparative, que le projet de recherche prétendait mener dans son intention initiale.

Avant d'évoquer de façon précise les orientations premières de la recherche, il convient d'abord de souligner que l'émergence progressive des données de terrain a permis une redéfinition des questionnements initiaux et fait apparaître des lignes d'analyse qui n'étaient pas perceptibles au démarrage de cette recherche. N'ayant pas posé au préalable des hypothèses de travail pour les vérifier *a posteriori* comme le veut la démarche déductive, nous sommes partis inversement avec le moins de prérequis possible, dans une démarche inductive et une volonté de faire émerger la

[4] Cette partie (introduction générale) a été rédigée par Catherine Lenzi.

compréhension de l'objet à partir d'une exploration empirique (observations, collecte des données, méthode d'analyse enracinée)[5].

De cette façon, la première phase de collecte des données a principalement consisté à prendre pied dans les sites étudiés, à collecter une première vague de données suffisamment consistante et à bien cerner, à partir d'une approche ethnographique et de *théorisation ancrée*[6], les singularités et les logiques propres à la fois à chaque dispositif et au champ associatif habilité par la justice dans la mise en œuvre de dispositifs innovants (CEF) et dans la réponse offerte à la prise en charge de mineurs difficiles dans un cadre contraint.

Cette première étape, qui s'est déroulée de février à octobre 2013, soit sur une période de neuf mois, a permis de rendre compte, à partir d'une ethnographie de trois centres éducatifs fermés (CEF), des premières observations et pistes d'analyse issues de nos rapports d'étonnement et d'affiner ainsi nos questionnements et orientations de départ. Les premiers éclairages ont ainsi permis de situer l'action éducative en CEF comme un processus d'apprentissage individuel et collectif dont l'origine se trouve dans la rencontre entre des *dispositions* individuelles, voire personnelles, acquises essentiellement au cours de l'expérience, et des logiques d'action collectives inhérentes à l'organisation et au fonctionnement même des *dispositifs* CEF. La suite du travail a donc consisté en poursuivant la collecte des données auprès de deux autres CEF, sur une période allant de janvier à juin 2014, soit sur une durée de six mois, à regarder de plus près cet enchevêtrement entre *dispositions* et *dispositifs* afin de repérer l'activation de logiques formelles (construction du cadre) et informelles (dégagement du cadre et aménagement d'espaces intermédiaires) qui construisent les ressorts de l'action éducative et les collectifs de travail en CEF.

Pour ce faire et afin de donner corps à la façon dont les catégories et notions issues du terrain ont émergé dans une dynamique progressive et réitérative, le rapport se présente en trois grandes parties, lesquelles seront présentées à l'issue de

---

[5] Strauss A. A., Corbin J. M., *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Thousand Oaks, Sage, 1990.

[6] *Ibid.*

l'introduction. Un propos liminaire consiste avant tout à rappeler le cadre de la recherche : la problématique de départ et les éléments de méthode éprouvés et renforcés au cours des différentes phases de collecte et d'analyse des données. Ce préalable cherche à rendre évidentes les évolutions du questionnement et la singularité du processus de recherche fondée sur le principe du « regard croisé » entre chercheurs disciplinaires et praticiens chercheurs dans la coproduction et l'interprétation des données.

## Rappel de la problématique

Créées en 1996 dans le cadre du pacte de relance pour la ville, les unités à encadrement éducatif renforcé (UEER), rebaptisées centres éducatifs renforcés(CER), connaissent un développement important à la fin des années 1990. Ces centres accueillent de six à huit mineurs délinquants multirécidivistes pour un « séjour de rupture » de trois à cinq mois destiné à enrayer la spirale de la délinquance et à inaugurer une nouvelle dynamique éducative. Assuré par des équipes pluridisciplinaires, le travail éducatif durant le séjour en CER relève, pour la majorité d'entre eux, non des services du ministère de la Justice, mais d'associations du secteur dit « habilité », c'est-à-dire la branche d'activité sanitaire et sociale privée à but non lucratif.

Le développement de ces dispositifs s'est fortement ralenti durant la dernière décennie au profit du développement des centres éducatifs fermés (CEF), créés par la Loi d'orientation et de programmation judiciaire (LOPJ) du 9 septembre 2002, dite Loi Perben 1. Leur création résulte d'une volonté de prise en charge plus efficace des mineurs récidivistes qui relèvent de l'incarcération et de la peine. Les premières ouvertures de CEF ont lieu en 2003 après la promulgation d'un premier texte (mars 2003) qui fixait les caractéristiques et les modalités de fonctionnement de ce nouveau type d'hébergement. Aujourd'hui, on dénombre une soixantaine de structures sur le territoire français, dont la grande majorité appartient au secteur associatif habilité.

Bien que s'inscrivant dans un contexte politique et des cadres réglementaires sensiblement différents, ces deux dispositifs — CER et CEF — émergent dans un contexte brouillé de l'image de la jeunesse[7] et de recomposition des interventions publiques à son endroit.

De fait, l'apparition (ou réapparition[8]) de ces dispositifs a été particulièrement déstabilisante, notamment pour les éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) qui, dans la période antérieure, privilégiaient la relation éducative « librement » consentie comme support de leur action[9]. Face à une réponse perçue comme davantage répressive qu'éducative, les éducateurs de la PJJ ont manifesté une forte résistance à intégrer ces dispositifs. Cette configuration aura conduit les professionnels du secteur habilité, eux-mêmes empreints d'une culture du *Welfare State*[10], à multiplier les formes de prise en charge des mineurs récidivistes dans un tel contexte. En effet, la quasi-totalité des Centres Educatifs Fermés (CEF) qui nous intéressent ici sont gérés par les associations du secteur associatif habilité qui se sont organisées et reconfigurées dans l'optique de fournir une réponse éducative malgré un cadre juridique et institutionnel qui heurte les principes mêmes de l'action éducative.

---

[7] Les discours de sens commun, politique et scientifique catégorisent différemment l'objet « jeunesse ». Il conviendra au cours de notre recherche d'opérer un travail de rupture d'avec les deux premiers et de définir d'un point de vue sociologique cette notion, notamment à partir des très nombreux travaux sur la question (Bourdieu P., *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit, 1980 ; Galland O., *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Colin, 2001...).

[8] L'idée d'enfermer des mineurs, dans une finalité éducative, prend sa source dans la Révolution française,contextedebouleversementdel'ordresocial.ElleneseréalisequesouslamonarchiedeJuilletavecla créationdesmaisonsdecorrectionpourlesgarçonsetlesétablissementsreligieuxpourlesfilles.Enoutre,unel oide1850etundécretde1869instituentlescoloniespénitentiairesagricolesrelevantdel'administrationpéni tentiaire (Bourquin F., « De la correction à l'éducation, Aniane, une institution pour mineurs ». *Arts et traditions rurales*, n° 14, 2002).

[9] Salée N., « Les éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse à l'épreuve du traitement pénal des jeunes délinquants », *Champ pénal* (en ligne), vol. VII, 2010 ; Bailleau F., Gourmelon N., Milburn P., Rapport à la Mission de recherche Droit et Justice « Les établissements privatifs de liberté pour mineurs : entre logiques institutionnelles et professionnelles. Une comparaison entre EPM, QM et CEF », 2012.

[10] Bailleau F., Cartuyvels Y., *La justice pénale des mineurs en Europe. Entre modèle Welfare et inflexions néo-libérales*, Paris, l'Harmattan, 2007.

Ainsi, toute l'ambition de ce projet de recherche était d'éclairer les enjeux et la singularité des agencements professionnels et organisationnels qui ont pris forme au sein du secteur associatif habilité en matière de « pénal des mineurs » dans le cadre de la mise en œuvre des CEF.

Par ce prisme, le projet initial proposait de saisir le fonctionnement professionnel et organisationnel de ces nouveaux dispositifs, dans leur première étape de formalisation jusqu'à leur consolidation à travers la multiplication des innovations et pratiques professionnelles actuelles. Cela dans l'optique de rendre lisibles les processus et logiques à l'œuvre et les fonctionnements — ou dysfonctionnements — réels, au-delà des principes fondateurs. Cet angle d'approche entendait saisir ce que l'institution, à travers son projet d'établissement et son organisation managériale, produit comme effets propres entre fonctions institutionnelles fixées par les textes législatifs et réglementaires et pratiques professionnelles qui se développent et évoluent sur le terrain en fonction d'une pluralité d'interactions : entre les acteurs et leurs institutions ; entre les acteurs eux-mêmes, selon leur secteur d'intervention ; entre les acteurs et les publics. Autrement dit, nous sommes partis avec l'intention de mettre au jour ce que le secteur associatif habilité, dans la mise en œuvre de ces dispositifs, produit comme logiques propres professionnelles, éducatives et managériales. Pour ce faire, nous avons porté la focale autant sur les ressorts d'action que sur les limites du secteur associatif habilité justice à *faire* ou à *refaire institution* autour du jeune mineur délinquant dont les problématiques complexes et polymorphes ne relèvent pas de la compétence d'un seul secteur, que ce soit le secteur éducatif, le secteur judiciaire ou le secteur psychiatrique.

## Une démarche inductive et de théorisation ancrée

La méthodologie d'ensemble de cette recherche s'appuie sur une démarche *inductive* dans une perspective de *théorisation ancrée* (*grounded theory*) théorisée par Strauss et Glaser[11] qui recourt aux *monographies* de terrain et s'inscrit dans la lignée de l'« ethnosociologie[12]» et de la « sociologie ethnographique[13]».

Il est important de préciser que la monographie a pour principales caractéristiques de permettre l'investigation empirique d'un phénomène dans son contexte de production, en temps réel (la collecte de données étant contemporaine de l'action) ; et de saisir les événements, actions, situations dans leur dimension significative pour les acteurs[14]. L'intérêt de la monographie réside par ailleurs dans le processus de recherche qui favorise « la découverte plus que la confirmation[15] ». Elle donne une place importante aux savoirs expérientiels et permet l'interaction et le dialogue entre chercheurs et acteurs du milieu (intervenants et jeunes). Elle favorise de cette façon l'engagement de tous les acteurs dans le processus de recherche[16].

La monographie s'inscrit donc assez naturellement dans une approche non déductive qui permet de suivre un processus qui vise à « générer inductivement une théorisation au sujet d'un phénomène, en procédant à la conceptualisation et la mise en relation progressives et valides de données empiriques qualitatives[17] ». Entendue en ce sens, « la théorisation ancrée peut se caractériser par la conceptualisation des

---

[11] Glaser B., Strauss A., *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Paris, Armand Colin, 2010.

[12] Lapassade G., *L'ethnosociologie : les sources anglo-saxonnes*, Méridiens Klincksieck, coll. « Analyse institutionnelle », 1991.

[13] Dubar C., « Le pluralisme en sociologie : fondements, limites, enjeux », in *Socio-logos*. Revue de l'Association française de sociologie, 2008.

[14] Gagnon É., et *al.*, « How the Trivialization of the Demands of High-Tech Care in the Home is Turning Family Members into Para-Medical Personnel », *Journal of Family Issues*, vol. 26, nº 2, 2005.

[15] Merriam S.B., *Case Study Research in Education : a Qualitive Approach*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1988.

[16] Jacob S., Ouvrard, L., « L'évaluation participative. Avantages et difficultés d'une pratique innovante », Québec (Canada), *Cahiers de la performance et de l'évaluation*, nº 1. PerfEval, 2009.

[17]Paillé P., « Qualitative (analyse) », dans Mucchielli, A. (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 1996 (2004 et 2009), p.184.

données empiriques. La méthode est un aller-retour constant et progressif entre les données recueillies sur le terrain et un processus de théorisation[18] ».

C'est bien ce processus que nous avons tenté de donner à voir à travers les différentes étapes d'écriture du présent rapport. La phase exploratoire a permis de construire les monographies de CEF et a rendu possible l'expression de nos rapports d'étonnement, à partir desquels nous avons pu tirer les fils d'analyse qui se sont avéré les plus saillants sur l'ensemble des terrains d'enquête. Certains ont été pressentis par le questionnement initial du projet de recherche, d'autres ont pu le contredire : l'épreuve du réel a permis dans tous les cas les reformulations et ajustements nécessaires des orientations de la recherche.

Ainsi, nos bilans, mémos et requêtes construits progressivement à partir des relevés de terrain ont permis de livrer une analyse progressive et transversale des phénomènes observés et de voir émerger, à partir de la mise en relation des données, les régularités, les concordances, les oppositions aussi et leurs modalités plurielles. C'est à cet endroit précisément qu'a émergé la portée générale de l'analyse et la possibilité de lier tel phénomène avec tel autre pour voir apparaître le phénomène central de la recherche à partir duquel s'ordonnent tous les autres : ici, « l'ouverture dans la fermeture ». Cette étape n'est devenue palpable et visible que dans la phase d'écriture finale et effective du rapport, lorsque l'ensemble du matériau produit a été analysé. C'est la raison pour laquelle, même si nos « intuitions » de recherche nous ont permis parfois de pressentir telle ou telle orientation majeure, ce n'est qu'à l'épreuve de l'écriture finale que ces multiples « impressions » se sont révélées fondées ou non et ont pu être traduites à travers des grilles théoriques d'interprétation qui mobilisent des concepts majeurs (tels que institution totale, adaptations secondaires, don et contre-don, travail émotionnel et de *care*, compétences de carrière, ou encore épreuves de professionnalité…).

[18]Méliani V,.« Choisir l'analyse par théorisation ancrée : illustration des apports et des limites de la méthode ». A*ctes du 3e Colloque international francophone sur les méthodes qualitatives. Du singulier à l'universel, RIFREQ, Montpellier, 9 et 10 juin 2011*, 2013, (en ligne).

De cette façon, le modèle d'analyse sur lequel se fonde cette recherche s'appuie prioritairement sur les observations ethnographiques (carnets de terrain) et la codification (codage thématique) des données de terrain qui a permis de faire émerger les *catégories ordinaires*[19] que construisent et auxquelles se référent les acteurs. La phase de *catégorisation* a donc consisté à regrouper les données de terrain en catégories ou thématiques majeures. Cette analyse des catégories émergentes rend compte d'une *démarche compréhensive* qui suppose de donner sens aux réalités de terrain à partir de notions simples (contrôle, contrainte, rites, prescrit/réel, formel/informel, visible/invisible…), sans entrer encore dans des interprétations théoriques qui ne peuvent vraiment émerger, dans ce cadre de théorisation ancrée, que d'un examen compréhensif des réalités concrètes.

Pour autant, la méthode de théorisation ancrée ne peut se cantonner à un strict exercice qui consiste à établir un référencement des savoirs d'expérience et des catégories ordinaires dont sont porteurs les acteurs et qui émanent des terrains d'enquête. Un tel exercice n'aurait pas vraiment de sens en soi et ne situerait pas réellement la valeur ajoutée des chercheurs. Il s'agit bien, dans un ultime temps, de *traduire* ces savoirs et catégories issus de l'expérience afin d'en dégager « le sens du jeu et les enjeux » pour les acteurs[20]. Il s'agit là de la phase de *théorisation* qui nécessite le recours aux écrits scientifiques pour conforter les données d'analyse issues du terrain. Il est question ici du moment où on bascule de la *catégorisation ordinaire* à la *catégorisation savante*[21]. De fait, la méthode de théorisation ancrée implique que ce travail de *traduction*[22] scientifique arrive dans la toute dernière ligne droite, une fois que l'analyse compréhensive a permis une conceptualisation progressive des données empiriques. C'est la raison pour laquelle les cadres théoriques arrivent tardivement dans le rapport et ne constituent pas un cadre

---

[19] Demazière D., Dubar C., *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, Paris, Nathan, 1997.

[20] Bourdieu P., *Raisons pratiques*, Paris, Seuil, 1994.

[21] Demazière D., Dubar C, *Analyser les entretiens biographiques, op. cit.*

[22] Callon M., « Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques dans la baie de Saint-Brieuc », *L'Année sociologique* n° 36, 1986.

préalable d'analyse, comme peut l'être une revue de littérature dans une recherche déductive classique, mais sont orientés et conditionnés progressivement par les données du terrain. Bien sûr, la mobilisation de ces cadres théoriques ne se fait pas par enchantement et correspond sensiblement aux inscriptions des membres du collectif de recherche dans divers courants et champs disciplinaires. En ce sens, plus l'équipe de recherche est hétérogène et intégrée au sein de différentes disciplines, écoles de pensée et expériences de travail au sein même de l'objet étudié, plus le modèle d'analyse a toutes les chances d'être riche de cette combinaison de regards.

### L'accès au terrain

D'un point de vue de l'accès au terrain, le protocole de recherche prévoyait de se saisir de l'ensemble des CEF répertoriés sur le territoire rhônalpin, qui sont au nombre de six. Plusieurs raisons ont justifié ce choix: la région Rhône-Alpes est celle qui a vu la création du plus grand nombre de CER — à ce jour, on dénombre 12 CER sur l'ensemble du territoire — ; le laboratoire de recherche de l'IREIS Rhône-Alpes (l'ESPASS), en charge de piloter scientifiquement le projet, est implanté dans quatre départements de la région Rhône-Alpes. Par ailleurs, l'IREIS compte parmi les instances pionnières qui ont initié l'opération de professionnalisation des intervenants éducatifs en CER ; enfin, plusieurs personnels dirigeants relevant de différentes structures sont associés au comité de pilotage de cette recherche et assurent un accès privilégié au terrain.

Au regard de ce panel, le recueil des données lors de la première phase d'enquête (février-octobre 2013) s'est donc organisé avec la réalisation de trois **monographies** de trois dispositifs CEF qui combinent des phases longues d'observation *in situ* et des entretiens semi-directifs et récits de vie[23].

Les monographies ont porté sur deux CEF dits classiques et sur un CEF dit expérimental qui a développé des pratiques de santé mentale. Nous avons fait le choix de retenir trois CEF issus de trois associations différentes et situés

[23] Bertaux D., *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie*, Paris, Armand Colin, 2005.

géographiquement dans trois départements distincts au sein de la région Rhône-Alpes. Ce choix relève d'une volonté d'éviter une sorte de consanguinité des pratiques afin d'avoir une lecture ethnographique la plus fine possible.

### La collecte des données : de l'observation *in situ* aux entretiens individuels et collectifs

Sur l'ensemble des différents sites, les données y ont été recueillies de manière régulière au rythme d'une immersion de deux jours par mois (soit plus d'une cinquantaine de journées d'observation ont été réalisées au total). En outre, une grille de collecte des données monographiques a été établie de manière équivalente pour chaque établissement, afin de pouvoir réaliser dans une seconde phase, une *analyse transversale* et *comparative* des différents processus placés sous le regard de l'observateur.

#### *1ère phase de la recherche*

Le choix de la population d'enquête a permis de repérer trois groupes d'acteurs :

Les **intervenants en milieux éducatifs contraints**, issus de différents groupes et champs professionnels : le personnel éducatif (éducateur spécialisé, moniteur-éducateur, éducateur technique et sportif, éducateur scolaire, animateur socio-culturel...), le personnel médical (infirmier, psychologue, psychiatre...), le personnel d'intendance et d'entretien (cuisinier, maîtresse de maison...).

Le personnel **d'encadrement :** directeurs d'établissement, chefs de service.

Les **jeunes** placés en CEF.

S'agissant d'une enquête par immersion, dans une première phase, nos interlocuteurs ont été approchés au gré des rencontres (réunions d'équipe, temps quotidiens...), tout en respectant une représentativité des groupes d'acteurs identifiés au préalable.

Sur l'ensemble des sites concernés par le travail monographique, une quarantaine d'entretiens formels ont été réalisés durant cette phase, dont environ vingt-cinq avec le groupe des intervenants, une dizaine avec les personnels de direction et le reste avec les mineurs.

### *2ème phase de la recherche*

Par la suite, une vingtaine d'entretiens formels et informels ont été réalisés auprès de deux autres CEF[24], avec deux directeurs de CEF, quatre chefs de service, deux psychologues et une douzaine d'intervenants. Concernant les deux autres CEF qui ont fait l'objet d'un travail d'enquête durant la seconde phase de la recherche, ceux-ci ont été retenus à titre d'analyseur et en vue de mesurer un niveau de généralisation des processus observés.

Il a été question également, comme pour la première phase d'enquête, de procéder à un recueil de données archivistiques (projets d'établissement et toute la documentation produite sur ces dispositifs : rapports d'enquête, audits…) et de procéder à une lecture des dossiers de jeunes présents dans les CEF au moment de notre collecte.

D'autre part, cette seconde étape de la recherche allant de janvier à février 2014 a constitué le moment où nous avons réalisé des *focus groups* avec l'ensemble des équipes d'intervenants et des personnels d'encadrement par site.

### *Les outils de collecte des données*

Concernant la constitution du corpus de données, au cours de la collecte des données monographiques (phase 1 de la recherche) comme au cours de la seconde phase qui a consisté à vérifier les pistes thématiques issues de la première phase, nous avons eu recours à une méthodologie qualitative. L'objectif étant de décrire, le plus

[24] La seconde phase de collecte des données n'a pas porté comme prévu initialement sur les trois autres CEF de la région Rhône-Alpes. Un des CEF au moment de l'enquête a connu une fermeture temporaire et par conséquent est sorti du panel.

précisément et finement possible, l'ensemble des logiques et processus qui fabriquent les compétences des professionnels, nous avons mobilisé différents outils d'enquête relevant de cette méthode :

Des temps d'observation *in situ* consignés dans les carnets de terrain (partage des repas, participation aux différents ateliers proposés aux jeunes et aux différents moments de vie de l'institution, réunions institutionnelles, entretiens avec le psychiatre…) ;

Des récits et entretiens de type biographique avec les intervenants professionnels, cadres de direction et jeunes concernés ;

Des *focus groups*, ou entretiens collectifs.

*L'observation* in situ

En parallèle à la passation des entretiens, les monographies de site ont été construites sous l'angle de l'observation *in situ*, par une participation quotidienne au fonctionnement courant des services qui a permis d'observer la construction des ressorts d'action en CEF, tant individuels que collectifs, et de recueillir, au gré des rencontres, aussi bien le point de vue des acteurs institutionnels, des intervenants issus de différents champs professionnels que celui des jeunes concernés.

Le recours à une telle méthode d'observation où l'observateur participe à la vie du collectif qu'il étudie n'est pas sans poser question, peut-être plus encore quand il s'agit d'étudier un objet au sein même duquel une partie des membres du collectif de recherche est issue (ici le monde de l'intervention sociale et éducative). Mais, quelle que soit la méthode adoptée, aucune recherche n'est « neutre », nous dit Gérard Mauger, pour qui aucune position sur le terrain n'est « hors-jeu ». Comme il n'y a pas de situation d'observation idéale qui laisserait inchangé le jeu social observé[25], ce qui nous a semblé primer dans le choix d'une telle méthode, c'est la façon dont elle nous permet d'être au cœur de l'action et d'approcher une réalité insaisissable autrement.

[25]Mauger G., « Enquêter en milieu populaire », *Genèses*, n° 6, 1991.

Ainsi, l'immersion au sein d'un monde social et la place accordée par les collectifs étudiés aux chercheurs et praticiens-chercheurs permettent de saisir certains processus ou phénomènes sociaux invisibles pour quelqu'un d'« extérieur ». À la façon dont le raconte Jeanne Favret-Saada[26] dans son étude sur la sorcellerie, nous avons occupé une certaine « place » dans le monde social des CEF, place conférée par les acteurs eux-mêmes au cours du processus de recherche et des multiples interactions. Cette place, dont chacun s'est senti plus ou moins investi, nous a permis de recueillir certains récits, d'observer certaines scènes, d'être présents à certains endroits, opérations qu'il n'aurait pas été possible de réaliser d'une autre façon.

Globalement, les monographies sur lesquelles cette recherche s'appuie avaient donc pour objectif de mettre en lumière les micro-stratégies et interactions quotidiennes qui s'opèrent dans le cadre de l'intervention éducative en milieu contraint. Ce travail empirique présentait, en outre, l'ambition de reconstituer les fonctionnements organisationnels et les pratiques professionnelles en établissant les modèles types de journée des mineurs, la cartographie symbolique des locaux et des pratiques et la sériation des problèmes rencontrés dans le cursus de l'intervention. Ces éléments ont été rapportés au projet d'établissement, autant pour en vérifier la pertinence que pour saisir les difficultés rencontrées et les écarts entre le cadre prescrit de l'intervention et le travail réel des intervenants.

Cette phase d'observation ethnographique a fait l'objet d'un suivi minutieux sous la forme de prise de notes dans les « journaux de bord » des membres du collectif de recherche, dont des extraits viennent nourrir le présent rapport.

*Les récits et entretiens qualitatifs menés avec les personnels et les jeunes des CEF*

Ces entretiens d'une durée d'au moins 90 minutes ont été réalisés essentiellement auprès des intervenants et des cadres de direction des CEF et moins avec les mineurs, pour qui le format « récit informel » s'est avéré beaucoup plus pertinent. Concernant ces derniers, il s'est agi, entre autres, d'analyser la façon dont leurs trajectoires

[26]Favret-Saada J., *Les mots, la mort, les sorts*, Paris, Gallimard, 1977.

biographiques entraient en résonance avec les logiques institutionnelles. L'ambition des multiples échanges informels ainsi menés a été de conférer aux mineurs placés en CEF un statut d'« expert » de l'institution, au même titre que celui conféré aux personnels des CEF.

Les récits et entretiens formels et informels conduits avec les personnels des CEF et les mineurs placés ont été le plus ouvert possible. Si le recours à une méthode d'entretien semi-directif, voire libre — c'est-à-dire faiblement quadrillé par une série de questions préétablies —, correspond au souhait de voir le « sujet » s'emparer de l'entretien pour permettre l'essor du récit[27], la marge de manœuvre importante laissée à l'interviewé ne doit pas signifier que le chercheur ne maîtrise pas l'entretien. Cette *prise de contrôle* de l'entretien par l'interviewé « s'effectue au sein d'un pacte préalablement établi, définissant d'emblée une orientation générale de l'entretien. C'est le chercheur qui a défini cette orientation en mentionnant son objet d'étude[28] ».

La méthode ainsi retenue explique sans doute que les personnes interviewées ont presque systématiquement montré un fort engouement pour l'exercice, ce qui nous semble le meilleur garant de l'« épaisseur biographique » des récits livrés. Pour autant, hormis la grande richesse de chaque histoire recueillie, l'intérêt de la démarche ne réside pas dans la singularité des cas observés mais dans le fait de découvrir, au cœur des formes particulières, le général[29]. Cet objectif passe par la recherche de récurrence ou de ce qu'on appelle plus communément la *saturation* progressive du modèle, lequel prend de cette façon une valeur de généralité : « La démarche ethnosociologique vise à la compréhension d'un objet social "en profondeur" ; si elle a recours aux récits de vie, ce n'est pas pour comprendre telle ou telle personne en profondeur, mais pour extraire des expériences de ceux qui ont vécu une partie de leur vie au sein de cet objet social des informations et des descriptions qui, une fois analysées et assemblées, aident à en comprendre le fonctionnement et les

[27] Bertaux D., *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie, op. cit.*

[28] *Ibid.*, p.49.

[29] *Ibid.*

dynamiques internes[30]. » Ce faisant, dès qu'il nous a semblé atteindre ce seuil de saturation et lors du passage à l'écriture, nous avons eu recours à la fonction *expressive* du récit, qui consiste à rendre compte des logiques à l'œuvre par la mise en exergue, à titre illustratif, de certains extraits d'entretiens qui apparaissent les plus significatifs.

*Objectifs des focus groups : de quoi parle-t-on ?*

« L'acteur ne fait pas qu'agir, sa connaissance n'est pas seulement "pratique", "immédiate", opposable à une connaissance "construite", "distante", du chercheur. Sur lui-même et sur ses propres expériences, l'acteur produit une connaissance réflexive. Toutefois, cette connaissance n'est pas automatiquement éclairante et valide selon les critères des sciences sociales. Quel que soit son bagage intellectuel, chacun peut se tromper ou tromper délibérément les autres, défendre la position officielle d'une institution ou d'un groupe particulier, être aveuglé par ses préjugés ou trop catégorique sous le coup de l'emportement. Son intelligence et sa compétence doivent s'exercer dans le cadre d'une méthode et d'un contexte de travail appropriés. Sa réflexivité s'approfondit dans l'intersubjectivité, lorsqu'il peut confronter sa lecture des problèmes à celles d'autres professionnels [...] et avec lesquels il est éventuellement censé collaborer. Une telle méthode existe et elle est féconde[31]. »Il s'agit de la Méthode d'analyse en groupe (MAG), sur laquelle nous nous sommes appuyés pour conduire l'ensemble des entretiens collectifs cités plus haut.

Dans cette perspective, dans le prolongement de la première phase de collecte des données ont été organisés dans les trois sites qui ont fait l'objet d'un traitement ethnographique des entretiens collectifs (*focus groups*). Ces séances réalisées avec l'ensemble des intervenants, puis avec les personnels d'encadrement, ont eu pour objectif, à partir des fils d'analyse qui sont ressortis de l'étape exploratoire, d'amener les personnels des CEF, à partir de situations vécues, à s'exprimer sur le choix des

[30] *Ibid.*, p. 48.

[31] Van Campenhoudt L., Chaumont J.-M., Franssen A., *La méthode d'analyse en groupe, applications aux phénomènes sociaux*, Paris, Dunod, 2005.

ressorts d'action mobilisés et sur les difficultés auxquelles ils sont confrontés et sur lesquelles ils ne se livrent pas ou peu habituellement.

Il a été question notamment d'amener les personnels des CEF à mettre en mots l'informel, l'invisible, la part cachée des agirs professionnels, dans le but de les reconnaître comme un ressort d'action à la relation éducative, mais également comme une limite s'ils ne font pas l'objet d'une prise de conscience individuelle et collective et d'une formalisation par les collectifs de travail.

« Les mobilisations qu'il perçoit mobilisent, chez le travailleur, des dispositions à l'action, incorporées au fil de ses expériences antérieures, sans que cela nécessite une réflexion consciente. S'il fallait attendre la production d'un raisonnement formalisé, l'action serait beaucoup plus lente, rien ne fonctionnerait. Ensuite, les différents aspects de l'activité qu'il déploie ne s'imposent pas à sa conscience de la même façon. C'est la résistance du réel, l'échec, qui mobilise l'attention. En revanche, tout ce qui témoigne d'un rapport harmonieux à la situation reste dans la pénombre. Les êtres humains sont beaucoup plus conscients de ce qu'ils ratent que de tout ce qu'ils font pour que les choses ne s'enrayent pas[32]. » Partant de cette réalité, il est apparu que les séances d'entretien collectif pouvaient révéler aux personnels des CEF les dimensions positives de leur travail, en rendant lisibles les façons de faire et de bricoler qui fonctionnent malgré tout. Pour autant, les limites des agirs professionnels sont néanmoins recherchées lors de cet exercice, non pas sous l'angle de la responsabilité individuelle, mais sous celui des logiques collectives et de système qui peuvent les renforcer.

Ainsi, bien que les *focus groups* n'aient pas eu initialement cette vocation explicite dans le dispositif de recherche[33], ils ont systématiquement eu pour effet de révéler, par des mises en situation collectives, les potentialités et les impasses des agirs individuels et collectifs. « En effet, c'est lorsque le salarié est confronté à l'activité d'autrui qu'il peut

[32]Davezies P., « Enjeux, difficultés et modalités de l'expression sur le travail : point de vue de la clinique médicale du travail », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* (en ligne), n°14-2, 2012.

[33] En effet, initialement, les *focus groups* avaient pour objectif de permettre des temps d'échange et de restitution avec l'ensemble des équipes, à mi-chemin du processus de recherche.

prendre conscience des particularités de sa propre activité. Il apparaît alors que chacun atteint *grosso modo* les objectifs prescrits, mais qu'il ne prend pas exactement le même chemin. Les expériences et les sensibilités différentes conduisent chacun à prêter attention à des particularités différentes de la situation et à développer des savoir-faire spécifiques. Porter la discussion à ce niveau permet de faire émerger non seulement les difficultés mais aussi les dimensions affirmatives de l'activité. Face à l'évocation de situations réelles examinées sérieusement, les espaces de divergences se réduisent beaucoup ; les salariés qui s'opposaient au plan idéologique se retrouvent en position d'apprendre les uns des autres. La circulation de l'expérience recrée du tissu social et ouvre de nouvelles possibilités d'action[34]. »

Ainsi, la conduite d'entretiens collectifs de ce type, à l'issue de la phase exploratoire, s'est révélée être un levier pertinent pour reconnaître et rendre moins obscurs les savoirs et les pratiques informels des personnels en CEF. Ainsi, le groupe de parole agissant comme un révélateur des potentialités individuelles et collectives a pu faire ressortir, dans le même temps, les freins à l'agir professionnel. Il permet de ce fait, sous le regard et l'impulsion des deux animateurs, de repérer collectivement l'ensemble des ressorts et des outils mobilisés par les équipes d'intervenants d'une part, et par les personnels d'encadrement et de direction d'autre part, pour garantir ou non aux intervenants engagés dans la prise en charge des mineurs leur « capacité à penser » les accompagnements.

### La validité scientifique des données produites et le principe du « regard croisé »

Pour autant et s'agissant d'une recherche intégrée au sein d'un Institut régional de formation au travail social, une question s'est posée quant à la validité scientifique des données produites. Les instituts de formation étant perçus davantage comme des lieux orientés par l'action, la recherche qui s'y produit, « engageante » et « engagée »,

[34] *Ibid.*

amène à une réflexion de fond sur le rapport entre *engagement* et *distanciation*[35]. Cette question n'est pas propre à la recherche intégrée et rejoint celle d'une recherche intervenante et *en* action[36], et oblige à dépasser le rapport d'engagement qui lie le chercheur à son objet comme un obstacle épistémologique[37]. De cette façon et pour sortir de l'argument d'une hypothétique neutralité axiologique[38] et du dilemme qui oppose « jugements de faits » à « jugements de valeurs[39] », notre parti pris consiste à considérer l'utilité scientifique des engagements inhérents aux recherches réalisées dans un cadre pensé *pour* et *par* l'action (les écoles de formation). Pour ce faire, notre approche s'appuie sur les apports d'Elias pour qui l'engagement du chercheur conditionne son intelligence des problèmes qu'il est amené à résoudre en qualité de scientifique[40].

Pour autant, si l'on admet la place des valeurs et des implications sociales du chercheur comme un « carburant cognitif[41] » dans le processus d'élaboration du savoir scientifique, il convient de bien saisir la façon dont ce rapport subjectif du chercheur au monde qu'il étudie oriente à la fois son champ de visibilité et d'invisibilité dans le travail scientifique[42]. D'où ce nécessaire équilibre ou cette *dialectique*[43] à trouver entre *engagement* et *distanciation.* C'est bien cette capacité de retour réflexif du chercheur sur ses propres implications que nous avons souhaité privilégier dans le cadre de cette recherche. Dans quelle mesure la méthodologie empruntée autorise-t-elle les acteurs impliqués dans une démarche inductive et

---

[35] Elias N., *Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance*, Paris, Fayard, 1993 (1983).

[36] Vrancken D., Kuty O., *La sociologie et l'intervention. Enjeux et perspectives*, Bruxelles, de Boeck Université, 2001.

[37] *Ibid.*

[38] Weber M., *Le savant et le politique*, Paris, Plon, 1963.

[39] *Ibid.*

[40] Elias N, *Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance, op. cit.*

[41] Corcuff P., « Le savant et le politique », *SociologieS* (en ligne), Expériences de recherche, Régimes d'explication en sociologie, 2011.

[42] *Ibid.*

[43] Elias N., *Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance, op. cit.*

compréhensive[44] à avoir recours à un procédé d'*objectivation participante*[45] ou de *distanciation compréhensive*[46] ?

Pour ce faire, nous avons privilégié une méthode d'investigation conduite selon le principe du « regard croisé » incarné par la présence, sur les différents sites, de *binômes d'observateurs* qui ont la particularité de réunir un chercheur dit disciplinaire[47] et un praticien en situation de recherche[48] (ou praticien-chercheur), formateur et anciennement travailleur social.

Immergés ensemble, sur des temps longs, au sein d'un même microcosme, le chercheur disciplinaire et le praticien-chercheur observent et consignent sur leurs carnets de terrain leurs premières impressions issues de temps d'observation communs et conduisent ensemble les entretiens avec les intervenants et les jeunes des CEF. Ces multiples temps d'immersion en binôme autorisent des confrontations et frottements pluriels en fonction des différents savoirs capitalisés antérieurement (savoirs issus de l'expérience et savoirs disciplinaires). Cette approche plurielle et complémentaire dans la captation des logiques à l'œuvre au sein des CEF autorise un *espace dialogique*[49] au sein du collectif de recherche au cours des différents temps d'élaboration et de maturation du modèle d'analyse. *Espace dialogique* qui rend

---

[44] Charmillot, M., Dayer C., « Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques », *Recherches qualitatives*, hors-série n° 3. Québec (Canada), ARQ, 2007.

[45] Bourdieu P., *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir, 2001.

[46] Corcuff P., « Le savant et le politique », *op. cit.*

[47] Le *chercheur disciplinaire* est docteur ou doctorant inscrit dans un champ disciplinaire. L'équipe de recherche compte trois docteurs (dont les deux responsables du programme de recherche, docteurs en sociologie, et une formatrice, docteure en psychologie) et deux doctorants en sociologie qui réalisent une thèse sur les Centres éducatifs fermés. Parmi les membres de l'équipe, deux sont formateurs permanents à l'IREIS. En outre, un des doctorants cités fut également pendant vingt ans un intervenant social de terrain en direction des populations jeunes.

[48] Le *praticien en situation de recherche* est formateur à l'IREIS et anciennement travailleur social dans les champs de la protection de l'enfance et de la justice des mineurs. Trois des membres de l'équipe de recherche ont occupé la fonction d'éducateur spécialisé par le passé et sont actuellement titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur (master 2 en management des politiques sociales, DEA d'ethnologie,).

[49] Callon M., Lascoumes P., Barthe Y., *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Seuil, 2001.

possible une plus fine *traduction*[50] des phénomènes observés par la conjugaison de l'*engagement* et de la *distanciation* des chercheurs et praticiens-chercheurs, nécessaire à l'élaboration du savoir réflexif issu de l'expérience.

Précisons que le collectif de recherche est composé de membres issus de différents champs académiques (sociologie, ethnologie et psychologie) qui offrent une pluralité d'approches et de traductions disciplinaires dans ce que nous cherchons à saisir. Bien que l'approche dominante empruntée par cette recherche, tant d'un point de vue de la méthode que des modèles théoriques interprétatifs, est à rechercher dans la lignée des acquis des sociologues de l'école de Chicago[51], on constatera toutefois que cette « sociologie ethnographique[52] » que nous avons tenté de mettre en scène se veut ouverte à d'autres schèmes de traduction épistémologique. À l'opposé du modèle hypothético-déductif (positivisme durkheimien), nous l'avons dit plusieurs fois, notre recherche s'instruit davantage des apports d'une sociologie inductive initiée par des figures telles que Georg Simmel (« maître » de référence de l'école de Chicago), qui ne sépare pas sociologie, ethnologie, psychologie et philosophie et donne une place centrale au savoir expérientiel dans le processus d'élaboration et de production de la connaissance scientifique (les premiers étudiants de Simmel sont des travailleurs sociaux). De cette façon, la démarche méthodologique se réfère à la sociologie de Chicago qui considère le « social » comme un ensemble de processus qui doivent se comprendre à partir de ce que disent les acteurs eux-mêmes, de l'observation de leurs interactions et non pas d'un point de vue « surplombant[53] ». D'où l'importance que nous donnons au « terrain » et à l'approche ethnographique, participante et plurielle (« regard croisé » et pluridisciplinarité) des phénomènes à l'œuvre. Cette approche plurielle et inductive contient comme richesse de ne pas présupposer des logiques qui se donnent à voir au cours des phases d'immersion mais, dans le même temps, ne garantit pas une lecture homogène des processus observés. C'est la raison pour

---

[50] *Ibid.*

[51] Chapoulie J.-M., *La tradition sociologique de Chicago. 1892-1961*, Paris, Seuil, 2001.

[52] Dubar C., « Le pluralisme en sociologie : fondements, limites, enjeux »,*op. cit.*

[53] *Ibid.*

laquelle il faut lire ce rapport comme une exploration et la confirmation continue et progressive de pistes d'analyse plutôt que comme la vérification d'hypothèses préétablies en amont.

### L'autoréflexivité des membres du collectif de recherche

Enfin, s'agissant d'une configuration de recherche singulière où chercheurs disciplinaires et praticiens en situation de recherche (praticiens-chercheurs durant un laps de temps) collaborent et participent à la fabrication d'un objet de recherche et à sa traduction, il importe d'introduire une dimension d'autoréflexivité des membres qui composent le collectif de recherche.

En effet, la plupart des travaux de recherche suivent une sorte d'orthodoxie scientifique, en exposant premièrement l'objet de recherche, puis le cadre méthodologique et l'analyse des données d'enquête. Nous pouvons ajouter à ce triptyque une dimension assez souvent négligée, qui a trait à la part d'autoanalyse des acteurs qui ont conduit la recherche. Cette étape est, semble-t-il, primordiale, d'autant plus que l'enquête repose ici, pour une grande part, sur un travail ethnographique qui s'appuie sur une longue immersion dans le milieu étudié. L'histoire d'une recherche est toujours, au moins en partie, l'histoire du ou des acteurs qui la mènent. Le sens de cette *pratique réflexive de la recherche* est de permettre, à chaque étape de l'enquête, d'expliciter les raisons et les incidences de chacune des options prises et ainsi d'objectiver la recherche. En somme, « l'objectivation scientifique n'a quelque chance d'être réussie que si elle inclut l'objectivation du point de vue à partir duquel elle s'opère[54] ». Aussi, nous sommes persuadés que l'histoire d'une recherche, c'est-à-dire les questions que pose un terrain à un moment donné et la façon dont celles-ci sont saisies, étudiées, analysées à un autre moment par le collectif de recherche, détermine significativement les résultats de la recherche. En outre, si la façon de voir ou de percevoir l'enquête est façonnée par l'histoire des chercheurs, le terrain, en retour,

[54] Mauger G., « Pour une pratique réflexive de l'enquête sociologique », atelier lecture master ETT, EHESS (séance du 27-2-2007), 2007, p. 1.

participe à fabriquer et à transformer ces derniers. Ce ne sera pas le lieu ici, mais il serait intéressant ultérieurement d'entendre les membres du collectif de recherche sur la façon dont le processus de recherche les a transformés.

Il y a donc des étapes, des mécanismes de pensée qui se produisent à un moment donné, dans une *configuration* donnée et qui ordonnent le sens et le mouvement d'une recherche. Or le bricolage dont il est question passe trop souvent sous silence les étapes charnières de la construction du modèle d'analyse. Tout se passe comme si la compréhension de l'objet, qui se dévoile au fur et à mesure de l'écriture, avait toujours été là, d'une certaine façon. Pourtant, on sait tous qu'il n'en est rien au moment où l'écriture a lieu, où l'écriture se produit. C'est plutôt le désordre général, ça se bouscule, ça se chevauche, ça s'entrechoque, ça génère des frictions, des frottements et, au final, la cohérence des résultats. On bricole, on ajuste, on triche, on tire d'un côté, on rallonge de l'autre, on s'arrange pour que le tout soit plus ou moins lisse. Pourtant, ces irrégularités, ces ricochets, ces revirements aussi sont les étapes nécessaires de construction d'une recherche. Ils sont sa maturité et par là même aussi celle du collectif qui la mène. C'est donc un peu de cette « tambouille », de cette alchimie qui construit la recherche que nous avons souhaité restituer à certains endroits du rapport. On ne sera pas étonné, par exemple, de trouver pour chaque description de site un propos liminaire sur le binôme ou le trinôme qui a conduit les observations et quelques considérations sur la méthode mobilisée, voire sur les difficultés rencontrées sur le terrain. Même si un cadre méthodologique d'ensemble a été élaboré et mobilisé par tous, sa réappropriation par les uns et les autres garde sa part de spécificité et mérite d'être explicitée au regard des singularités de ceux qui composent le collectif de recherche.

Entendons-nous bien, il s'agit moins de raconter l'histoire d'une recherche ou l'histoire singulière des acteurs qui la mènent que de saisir la singularité de chaque binôme ou trinôme d'observateurs et de comprendre quels regards il a portés sur l'objet de la recherche, à un moment précis de la vie d'une institution, et quelle conjugaison de ces mêmes regards s'est faite sur le terrain dans des contextes institutionnels variés et lors des séances du comité technique et scientifique qui ont

réuni l'ensemble du collectif de recherche de façon régulière au cours du processus de recherche.

De cette façon, le travail de recherche qui va suivre, ainsi que toute sa démonstration et ses conclusions, ne seraient pas ce qu'ils sont si le collectif de recherche avait été différent ou si les données collectées et analysées avaient été menées par une seule et même personne. Ces précisions permettent de relativiser le propos qui va suivre, car, même si tout dans cette démarche vise une scientifisation des données, ces dernières n'en demeurent pas moins incertaines au regard des contextes d'action mouvants desquels elles ont émergé. Contextes en perpétuelle évolution qu'il convient de ne pas saisir comme une donnée immuable, mais davantage comme un processus dynamique, auquel notre contribution espère apporter un éclairage utile.

### Le mouvement général du rapport

Une première partie — « Monographies des Centres éducatifs fermés » — entreprend, à partir d'une grille de collecte de données ethnographiques[55], une description des sites enquêtés et de leurs caractéristiques propres. Comme nous l'avons déjà précisé, cette partie est construite pour chaque site concerné à partir des carnets de terrain et des documents propres à l'institution (projet d'établissement, règlement intérieur…). Le recours aux monographies de terrain est entendu ici dans son acception sociologique, à savoir comme le résultat d'une enquête approfondie limitée à un microcosme donné et fondée sur une observation directe et *in situ* qui place l'observateur en contact direct avec les faits observés. Nous l'avons dit, la participation de l'observateur à l'expérience vécue en termes d'observation *participante* relève de la démarche compréhensive et oriente le cadre d'analyse de cette recherche. Cette démarche permet une transcription des données sur la base d'une grille homogène permettant de cibler de façon équivalente les spécificités des sites enquêtés (historique, genèse d'implantation du dispositif dans la politique générale de

[55] Une grille de collecte de données ethnographiques a été élaborée collectivement suite aux premiers temps d'immersion.

l'association, difficultés rencontrées, modes de management, politique de recrutement…) et de rendre intelligible la démarche propre à chaque binôme d'observateurs. Bien qu'il soit question pour chaque site concerné de rendre compte de l'établissement et de ses caractéristiques pertinentes, certains retours sont davantage fournis que d'autres et permettent de saisir, au-delà des données monographiques, les postures et préalables à l'observation et à la collecte des données et une ethnographie des scènes du quotidien forcément différente d'un site à l'autre. Aussi avons-nous tenté d'harmoniser et d'affiner pour chaque CEF les données sur ces différents volets, ce qui ne retire rien à la singularité des éléments collectés, tout en offrant la possibilité d'une analyse transversale. Nous avons souhaité à ce stade, essentiellement, rendre lisibles le poids du contexte (ou de la situation) au sein duquel prennent forme les scènes du quotidien, les interactions entre jeunes et intervenants, la vie clandestine des CEF et les logiques propres à l'intervention en milieu contraint.

Une fois ce contexte posé, une seconde partie livre la portée générale de l'analyse qui rend compte de l'*ouverture dans la fermeture.* Pour ce faire, cette partie s'attache tout d'abord à cerner, dans un premier chapitre, la façon dont les acteurs des CEF définissent la fermeture, une fermeture non carcérale mais spatiale et symbolique fondée sur une série de contraintes qui a pour effet de produire une emprise sur l'ensemble de ses membres. Celle-ci n'étant pas absolue, il est question au cours des deux chapitres qui suivent d'approcher le réel de l'activité en CEF afin de caractériser les pratiques formelles et informelles qui s'inventent au quotidien et offrent des espaces échappant à la clôture institutionnelle et mentale. Ces échappées ou « trouées » du cadre forment des espaces intermédiaires qui constituent autant de leviers pour les personnels afin de développer l'action éducative en marge des cadres institutionnels. C'est l'objet du dernier chapitre de la 2ème partie d'en mesurer les enjeux mais aussi les limites à travers la question du projet de sortie.

Enfin, une dernière et troisième partie traite des ressorts de l'action éducative en CEF et des logiques organisationnelles qui construisent les collectifs de travail. Cette ultime partie tente de répondre à la question centrale de la recherche qui interroge les logiques de professionnalité en CEF et l'émergence de compétences partagées

capables d'orienter l'action. Sur la dimension des ressorts de l'action éducative, le premier chapitre permet de rendre compte de la part cachée et informelle du travail éducatif réalisé dans un contexte contraint. Cette partie offre un cadre théorique capable d'approcher les *arts de faire*[56] des intervenants à partir d'une réflexion en termes de *savoirs en action* et de *compétences de carrière* (relationnelles, identitaires et émotionnelles). Les données issues de cette partie permettent de mesurer autant les ressorts d'action positifs que recèlent les savoirs issus de l'expérience que les *épreuves de professionnalité* que peut constituer leur invisibilité institutionnelle. Ce constat amène en dernier ressort une analyse des logiques organisationnelles (modes de coopération, coordination, régulation formelle et informelle, encadrement…) capables ou non de consolider les identités professionnelles et les ressorts de l'action collective.

[56] Certeau (de), M., *L'invention du quotidien*, tomes 1 et 2, Paris, Gallimard, 1990.

# Partie 1 : Monographies des Centres éducatifs fermés

# Chapitre 1 - Le CEF de la Briquetterie[57]

## 1.1. Déroulement de l'enquête

Le travail d'enquête conduit au sein de ce CEF s'est fait selon le principe établi du « regard croisé ». Dans un premier temps, notre présence sur le terrain lors de la phase d'immersion s'est établie à deux chercheurs — l'un issu du monde académique (docteur en sociologie, membre d'un laboratoire universitaire, ayant travaillé sur la construction des compétences et des identités professionnelles issues des expériences de travail des intervenants sociaux et éducatifs), l'autre du champ de l'intervention sociale (éducateur spécialisé ayant travaillé en internat spécialisé auprès d'adolescents placés au titre judiciaire et pénal, actuellement formateur et responsable de la formation d'éducateurs spécialisés à l'IREIS). Nos déplacements sur le site se sont tenus sur une première période de 8 mois. Une troisième personne a poursuivi le travail entrepris par le binôme dans la phase exploratoire. Doctorant en sociologie, il a intégré la recherche plus tardivement (sa thèse porte sur la prise en charge socio-pénale des mineurs. Il s'intéresse notamment à la place du collectif dans l'action éducative et aux enjeux de la coordination entre travailleurs sociaux). De fait, la présente restitution du travail monographique doit essentiellement à ce trinôme, notamment par les nombreux temps d'immersion qui se sont produits dans second temps afin de consolider le travail préalablement conduit par le binôme.

Lors des visites, trois temps spécifiques se sont dégagés :

- Des temps d'observation, où les chercheurs se plongeaient une journée dans la vie du CEF en participant aux temps collectifs (repas, activités, sorties) et en échangeant de manière informelle avec les jeunes et les intervenants.

[57] La présentation de cette monographie a été rédigée par Léo Farcy-Callon sur la base d'une pré-monographie réalisée pour le rapport intermédiaire par Frédéric Mazereau. Le nom du CEF a été modifié comme tous les autres.

- La conduite d'entretiens formels. Au total, douze entretiens ont été menés avec des professionnels et des jeunes.
- La conduite de deux séances de groupe d'analyse, ou *focusgroups*, l'un regroupant l'ensemble du personnel et l'autre le personnel dit d'« encadrement ».

La posture choisie lors de ces immersions a été celle proposée par la méthode inductive. Cela suppose de se laisser porter par les éléments perçus sur les lieux plutôt que de vouloir confirmer des hypothèses construites en amont de l'immersion. L'arrivée dans le CEF s'est ainsi faite avec la volonté de se laisser porter par les lieux et par l'ambiance de l'établissement. Cette posture de recherche a été permise, dans un premier temps, par le travail d'observation participante. Nous avons passé des journées entières au CEF. Lors de ces journées, l'objectif était de participer au maximum à la vie de l'établissement : participer à des activités, partager les repas avec les jeunes et les intervenants ou être présents lors des moments informels (pause cigarette, temps libre…). Tout en étant témoins de ces moments de la vie de l'établissement, nous prenions soin d'observer scrupuleusement certains détails, cela à partir d'une grille thématique. Cette dernière a été construite en amont, et a évolué au cours des différentes visites. Très malléable, cette grille n'a pas été suivie à la lettre, mais nous a orientés vers des thématiques fortes, comme la dimension organisationnelle ou les activités proposées aux jeunes.

Cette première étape de l'immersion fut primordiale pour plusieurs raisons : elle nous a tout d'abord permis de nous familiariser avec les lieux. Les rencontres régulières avec les salariés et les jeunes ont également été l'occasion de nous socialiser dans la structure. Au bout de plusieurs visites, ces personnes savaient qui nous étions et pourquoi nous venions. Les relations se sont créées et nous avons pu être à l'aise et mettre à l'aise. Mais l'apport le plus important de cette phase d'immersion a été celui de la construction des guides d'entretien. Des thématiques sont ressorties des premières observations et nous ont aidés à construire un document pour mener nos

entretiens. À la fin de chacune de ces journées, le binôme prenait le temps de noter des observations et impressions à l'aide d'un *carnet de terrain.*

La deuxième phase a été celle des entretiens formels. Nous avons conduit douze entretiens avec des professionnels variés (directeur, chef de service, psychologue, psychiatre, professeur des écoles, éducateur technique, éducateur de structure) et avec un jeune. Nous avons également assisté à un entretien de recadrage entre la directrice et un jeune. Chacune de ces rencontres a été retranscrite intégralement.

Enfin, nous avons, dans un troisième temps, mené deux *focus groups*, l'un avec les intervenants et l'autre avec les cadres (le directeur, les deux chefs de service, le directeur de l'association, et le psychologue). Le premier *focus group* s'est déroulé au CEF, à l'occasion d'une réunion d'équipe. Cette rencontre a fait l'objet d'une retranscription intégrale. La rencontre avec les cadres a eu lieu au siège de l'association porteuse de l'établissement. Elle n'a pas fait l'objet d'une retranscription, mais d'un résumé détaillé.

## 1.2. Description de l'établissement

### a. Historique du CEF

Un projet d'Unité à encadrement éducatif renforcé (UEER) avait été développé par l'association gestionnaire dès 1996. Suivant le pas, un CEF est ouvert en 2003. C'est un des premiers en France, et il comporte dès lors une dimension expérimentale. Son ouverture se fait dans un contexte de tension, tant à un niveau national, avec l'imposition de délais très courts, que local, avec des manifestations de riverains qui s'opposent à l'ouverture de l'établissement.

S'ensuit la campagne de recrutement en interne et en externe de l'association. Une fois le recrutement terminé, « les outils institutionnels sont créés en équipe. Un règlement de fonctionnement et un référentiel de l'action éducative sont élaborés[58] ».

[58] Extrait du projet d'établissement actuel.

L'équipe est rapidement déstabilisée par des mineurs qui « mettent à mal le fonctionnement tâtonnant du CEF[59] ». En 2006, le CEF connaît une période difficile. Un remaniement institutionnel est nécessaire. Les documents de référence sont modifiés, les jeunes quittent le CEF pour intégrer des familles d'accueil (pour quelques jours) et des travaux de réhabilitation sont effectués. D'autres incidents marquent l'histoire du CEF, notamment un incendie volontaire et un suicide (lors d'un retour en famille), mais il n'y a pas eu de fermeture partielle depuis 2006.

Une expérimentation en santé mentale a été mise en place dès l'ouverture du CEF, puis renforcée en 2008 avec la signature d'une convention partenariale avec un centre hospitalier se trouvant à proximité. Un poste à mi-temps de psychiatre a de plus été créé en 2006. Cet intervenant est membre à part entière de l'équipe du CEF puisqu'il participe aux réunions et aux synthèses des mineurs.

### b. La « maison »

*« La maison, elle a quand même certains spectres et certains impacts. Elle a souffert. » Un chef de service*

Le CEF de la Briquetterie est installé dans une vieille maison de campagne relativement ouverte, avec un grand jardin et quelques grillages. Le lieu a été acquis par l'association et réaménagé pour l'occasion. Il n'y a pas de hauts murs, pas de portail infranchissable, pas de caméras ni de barbelés. La maison se trouve au milieu des champs en périphérie d'une ville moyenne, près de sa rocade. Les murs du CEF étaient là avant sa création. Ils ont ainsi une histoire plus ancienne que l'institution. Cette caractéristique n'est pas des moindres, puisque la maison avait une autre fonction que celle qu'elle porte aujourd'hui. Elle n'a pas été construite pour accueillir une institution, et encore moins une institution fermée. Cette particularité se ressent. En effet, comme nous le verrons, certains détails en témoignent.

[59] *Ibid.*

Il y a peu de vie aux alentours, excepté quelques habitations et un quartier HLM situé à quelques centaines de mètres. Le site n'est accessible qu'en voiture. Il est nécessaire d'emprunter de petites routes étroites après la sortie de la voie rapide pour s'y rendre. On y croise quelques fermes et habitations. On arrive devant cette vieille demeure entourée d'un jardin vert quelque peu fleuri. On pourrait alors se croire dans une maison familiale. Le parking, très étroit, est en terre, et il faut se faire une place soi-même. Devant le portail, rien ne nous ferait penser à une structure sous contrainte appartenant aux établissements de la justice des mineurs. L'air de la campagne se fait sentir. Le portail est en bois et sûrement le même qu'à l'origine, avant le CEF. On s'y sent presque apaisé.

Ce sentiment d'apaisement disparaît rapidement lorsque l'on pénètre dans l'enceinte. On sait qu'on ne se trouve pas dans un lieu banal. Quelques détails ne trompent pas : on ferme toujours le portail à clef, il n'y a rien à l'extérieur, ni ballons ni décorations, le jardin est peu entretenu (malgré sa relative propreté). On sent bien qu'il y a eu des tentatives pour y mettre des plantes, mais que celles-ci n'ont pas résisté bien longtemps.

Il y a trois bâtiments : le plus grand, qu'on peut appeler bâtiment principal, composé de la maison à deux étages (où se trouvent la cuisine, les chambres, les bureaux, la salle commune) et d'une petite aile annexe où l'on peut trouver une chambre, une salle de « jeux » et une pièce pour les visites familiales ; le bâtiment scolaire, en contrebas de la maison, constitué d'une seule et même pièce, la salle de classe ; et un préfabriqué, où se trouve l'atelier technique.

À l'intérieur du bâtiment principal, les murs sont abîmés et les locaux assez mal entretenus. Ce n'est pas sale ni dérangé, mais c'est quelque peu insalubre et grisâtre. À droite de l'entrée, il y a la cuisine. On y trouve deux tables et des chaises, un four à micro-ondes, un lave-vaisselle dans le coin. À gauche, c'est la salle commune, une grande pièce coupée en deux par une arche. Hormis un baby-foot au centre de la pièce et une table dans un coin (où on trouve quelques affiches variées), il n'y a rien. La pièce est totalement vide. Il n'y a pas de chaises et pas de fauteuils. Elle résonne comme un appartement vide après un déménagement. Il y a sur les murs quelques

peintures qu'on imagine faites par des jeunes. On peut y lire le nom du CEF écrit en graffiti.

Au premier étage se trouvent les chambres des jeunes. Elles sont minuscules (de la taille d'une chambre étudiante, soit plus ou moins 10 $m^2$), mal agencées et meublées seulement par un bureau, un lit et une commode. Chaque jeune y apporte sa touche personnelle, un poster ou une figurine posée sur la commode.

Le troisième étage est réservé aux professionnels. C'est là que se situent les bureaux, celui du psychologue et du psychiatre, celui de l'infirmière et le bureau collectif de l'ensemble de l'équipe. Ce sont les seuls lieux du CEF où les jeunes ne sont pas autorisés à venir. Ils sont fermés à clef et c'est d'ailleurs ici que chacun pose ses effets personnels en commençant sa journée de travail.

Le bâtiment scolaire est assez banal. La salle de classe est composée d'un tableau, du bureau de l'enseignant, de tables et de chaises, de cartes géographiques aux murs et d'un ensemble d'affichage totalement comparable à celui d'une école classique.

Au fond du jardin, on peut trouver le bâtiment technique. C'est un préfabriqué. À l'intérieur, des établis sont disposés pour que les outils soient accrochés au mur. Derrière ce bâtiment se trouve un espace isolé qui n'est pas visible depuis le bâtiment principal. Les éducateurs l'appellent la « zone de transgression ». Les espaces sont prévus pour des temps précis : coin fumeurs, coin pour les activités techniques, coin pour les activités pédagogiques, salle à manger.

L'extérieur du CEF est plutôt spacieux et se divise en deux grands espaces, l'un devant le bâtiment principal et l'autre derrière l'aile secondaire. Le premier est composé d'arbres et de quelques socles et morceaux de bois pour soutenir des plantes variées. La deuxième partie du jardin est plus grande. Elle possède une partie verte en pelouse et une partie bétonnée où se trouve un banc sur lequel les jeunes sont souvent. Il y a, à gauche de ce deuxième jardin, une ancienne piscine grillagée par le CEF. Cela traduit à perfection le fait que le lieu a été racheté et réaménagé pour devenir un CEF.

Les bureaux de la direction ne se trouvent pas sur le site, mais au centre-ville de la métropole, à 2 ou 3 km. Il en résulte une absence assez systématique des personnels de direction dans les locaux accueillant les jeunes. La directrice y voit un avantage, les jeunes étant contraints de se déplacer à son bureau, notamment quand il s'agit de signifier une sanction, marquant ainsi toute la distance symbolique nécessaire. Mais les éducateurs y voient un réel problème car l'absence de la direction dans les locaux les isole de cette présence symbolique de l'institution au quotidien.

La vieille maison de campagne n'est aujourd'hui plus utilisée. Elle a été vidée courant 2014. Il n'y a ni jeune ni professionnel. Cela fait plusieurs années que l'association envisage un changement des locaux en vue d'une mise aux normes. La maison ne respectait pas toutes les obligations légales s'appliquant à un établissement de ce type. Elle accueillait d'ailleurs 12 mineurs au lieu de 9.

***Plan du CEF***

***Légendes :***

| | |
|---|---|
| Bâtiment principal | 1 |
| Aile secondaire | 2 |
| Bâtiment scolaire | 3 |
| Bâtiment technique | 4 |
| Manège couvert, espace fumeurs | 5 |
| Local technique | 6 |

### c. Politiques associatives et projet d'établissement

Malgré le cadre juridico-légal qui fixe leurs statuts et celui des jeunes placés, les CEF disposent d'une certaine autonomie dans leur fonctionnement, notamment parce qu'ils peuvent être de type public (relevant directement de la PJJ) ou privé (« secteur habilité »). Le CEF de la Briquetterie et son projet d'établissement relèvent d'une association du secteur privé habilité, par la PJJ en l'occurrence. Si des normes complexes prévoient un nombre élevé d'obligations pour la structure, notamment par le biais du cahier des charges issu de l'accord d'habilitation et du Code de l'action sociale et des familles, l'organisation interne reste variable d'un CEF à l'autre, notamment concernant le type d'activités proposées, l'accompagnement individualisé ou le règlement intérieur.

Les lignes directrices adoptées par l'établissement participent d'un projet associatif singulier initié dans un premier temps par le procureur de la République. Menant des actions partenariales avec les services de l'État et les collectivités territoriales, financée par des institutions étatiques et travaillant majoritairement sous mandat des pouvoirs publics, l'association répond à un ensemble d'attentes, notamment en se pliant à des lois et des directives strictes, d'autant plus pour les actions relevant de la justice des mineurs. Cependant, la marge de manœuvre de l'association n'est pas à négliger, et ses positions ont une influence majeure sur les actions qu'elle mène auprès de ses publics. Dans son cas, l'association a une politique associative qui paraît singulière et spécifique sur deux points : elle prête une grande importance au développement de partenariats extrinsèques en influençant le décloisonnement institutionnel et elle intègre la dimension de *soins* à ses dispositifs de prise en charge.

L'introduction du projet d'établissement précise, dès ses premières lignes, qu'il a pour objectif principal de garantir les droits des usagers au nom du Code de l'action sociale et des familles. Ce projet s'est construit en plusieurs étapes. Un premier projet avait été rédigé à l'ouverture du CEF, en 2003. Transformé partiellement en 2006, le projet d'établissement a été totalement réécrit en 2011. En voici les éléments paraissant les plus pertinents à relever à la lecture de cette dernière version.

Le CEF peut accueillir un maximum de 9 mineurs (sur une durée de 6 mois comme le prévoit la loi) au lieu des 12 habituellement accueillis dans les autres structures du même type. Cette caractéristique s'explique car la maison n'a pas eu la possibilité d'aménager suffisamment de chambres lors de la mise aux normes, par manque de place.

Le travail éducatif doit se focaliser sur trois objectifs : « développer la personnalité du jeune et améliorer son comportement ; prévenir la récidive ; favoriser son insertion sociale et professionnelle ». Ces objectifs s'articulent autour de quatre axes : « l'action éducative et le travail avec les familles ; la remise à niveau scolaire et l'apprentissage des savoirs fondamentaux ; la santé ; l'insertion sociale et professionnelle ».

Un élément primordial est précisé dans les missions du projet d'établissement : « Lors des préparations de placement, nous veillons, par la communication avec les éducateurs PJJ ou directement avec les magistrats, que l'obligation de placement et l'obligation de soin apparaissent effectivement dans la décision imposée au mineur. Dans tous les cas, l'obligation de soin est posée par le règlement du CEF. »

*Les différentes phases de la prise en charge*

La prise en charge des mineurs par la structure se veut « évolutive » et entre dans le cadre d'un système par « étapes ». Ainsi, de l'admission du jeune à sa sortie, l'établissement prévoit différents temps bien distincts. La première étape est celle de l'admission. Recevant énormément de demandes, les membres de l'équipe de direction ont mis en place un ensemble de critères leur permettant de trancher lors d'un surplus de demandes et d'un manque de places vacantes. Trois critères les aident à prendre les décisions : l'âge du jeune, son parcours, et son origine géographique.

Tout d'abord, les jeunes sont âgés de moins de 15 ans et demi ou de plus de 17 ans et demi sont très rarement admis. Les CEF sont légalement en capacité d'accueillir des jeunes de 14 ans à 18 ans, mais la structure ne souhaite pas couvrir toute cette tranche d'âge. Cela s'explique tout d'abord par le souhait de garantir une cohésion de groupe et de ne pas avoir des jeunes avec quatre ans d'écart. En outre, les jeunes âgés

de plus de 17 ans et demi ne peuvent rester les 6 mois de placement prévus car l'établissement n'accueille que des mineurs.

La prise en compte du parcours, deuxième critère de sélection, est essentielle pour se rendre compte de la pertinence du placement d'un mineur dans la structure. Les mineurs doivent tout d'abord être considérés comme multiréitérants ou multirécidivistes, avoir plusieurs condamnations et mesures à leur actif. En d'autres termes, ils doivent être des cas « difficiles » ayant mis en échec plusieurs dispositifs autres que les CEF. Les jeunes ayant des pathologies psychiatriques ou psychologiques sont privilégiés du fait de la spécialisation en santé mentale du CEF. D'autres facteurs entrent en compte, notamment si un jeune a déjà été placé dans d'autres CEF auparavant sans que son passage dans la ou les structures ait été marqué par un succès. Dans ce cas, son admission sera peu probable.

Enfin, le critère géographique est également déterminant. Le CEF souhaite garder au maximum le lien avec la famille des mineurs qu'il accueille. Si son domicile familial est à « plus de 3heures en voiture », l'admission ne sera pas prioritaire.

Lors d'une admission, un éducateur est désigné « référent » du mineur. Cette référence suppose pour l'éducateur de remplir un ensemble d'exigences : présentation du fonctionnement de la structure, présence lors des audiences, lien avec le milieu ouvert de la PJJ, etc.

Le placement des mineurs se fait généralement pour 6 mois et s'organise en trois phases. « Durant la première phase (phase d'accueil) de placement, les mineurs ne peuvent sortir du centre que pour les démarches d'insertion, de santé ou pour répondre aux convocations des autorités administratives ou judiciaires. Ils sont toujours accompagnés d'un professionnel. Sous réserve des prescriptions judiciaires, aucune sortie, qu'elle soit individuelle ou collective, ni aucun hébergement en dehors du centre ne pourra intervenir sans l'accompagnement d'un ou plusieurs professionnels. Des temps de dégagement pourront être exceptionnellement organisés. »

Durant la deuxième phase (phase de validation) : des retours en famille ainsi que des temps de dégagement pourront être organisés, de même que les sorties autorisées lors de la première phase.

La troisième phase de placement (préparation à la sortie) permet au mineur, en fonction de son évolution, de sortir sans accompagnement du CEF, sous des conditions restrictives : « mise en place de protocole strict de retour en famille posant l'interdiction de se trouver hors la présence de son responsable légal ; convention de stage tripartite rappelant le cadre judiciaire à respecter par le mineur ». Cette prise en charge est dite « évolutive ».

Des « outils » assurent le lien entre ces trois phases du placement : une évaluation de situation à l'accueil avec le jeune, un document individuel de prise en charge, des entretiens d'évaluation hebdomadaires, des évaluations pédagogiques quotidiennes, des évaluations bimensuelles, des rapports de synthèse. Ces outils assurent la continuité de la prise en charge du mineur sur la durée de son placement.

Comme dans nombre de CEF, la vie quotidienne des mineurs est codifiée de manière assez précise.

*Le déroulement des journées*

| | |
|---|---|
| 7h15- 7h30 | Lever |
| 7h30-8h 00 | Douche, rangement de la chambre et petit déjeuner |
| 8h15 | Cigarette |
| 8h25 | Rassemblement |
| 8h30-12h 00 | Activités |
| 12h 00-13h25 | Déjeuner, détente |
| 13h30-17h 00 | Activités |
| 17h 00 | Goûter |
| 17h15-19h 00 | Activités diverses, douche |

| | |
|---|---|
| 19h 00-20h30 | Préparation du repas et repas |
| 20h30-22h30 | Détente, temps libre |
| 22h30 | Coucher |
| 23h30 | Extinction des lumières |

*Les activités*

La structure propose ainsi des activités sur deux créneaux horaires. Elles peuvent être de différentes natures :

- Des activités sportives : course à pied, musculation, golf, squash, tennis, piscine, badminton, relaxation… ;
- Des activités techniques : travail du bois, entretien du bâtiment, entretien de véhicules ;
- La scolarité ;
- Des entretiens : psychologue, éducateurs référents, psychiatre, infirmière ;
- Des stages en entreprise ;
- Possibilité de suivre une scolarité classique.

*Les principes*

Le CEF fixe dans son projet d'établissement une série de principes qu'il considère comme des fils conducteurs de l'intervention éducative. Ceux-ci sont au nombre de six :

- Le cadre : il doit être respecté par chaque professionnel afin d'assurer le bien-être des jeunes. Il doit être « appliqué de manière intelligible » et « avec bienveillance ».

- La cohérence : le respect du cadre doit être obligatoirement accompagné d'un principe de « cohérence » de l'action de l'établissement. Cette cohérence sera assurée par une bonne communication au sein de l'équipe.
- La transparence : l'établissement souhaite avoir une action totalement transparente à l'égard « des mineurs, des familles et des magistrats ».
- La référence : les jeunes doivent être suivis par un professionnel qui sera garant du « lien » avec l'extérieur et de la « continuité » de la prise en charge. Il est également mis en place un coréférent pour permettre de suppléer et de doubler le regard sur les situations.
- L'individualisation des projets : pour chaque jeune, il doit être mis en place un projet personnalisé en fonction de sa situation et de son profil. Cela doit permettre de répondre aux besoins spécifiques du mineur.
- Le soutien à l'autorité parentale : partant du principe qu'il ne faut pas rompre avec les liens extérieurs mais les consolider, le CEF donne une importance très particulière au maintien du lien avec les parents et à sa consolidation.

*Les instances de travail*

L'équipe éducative a à sa disposition plusieurs instances de travail :

- Les réunions d'équipe hebdomadaires : des réunions de coordination ont lieu chaque semaine, généralement les mardis, avec l'ensemble du personnel (à l'exception de quelques éducateurs qui restent avec les jeunes). Elles ont lieu au siège de l'association. La direction pense en effet que c'est plus pratique. De plus, ne pas être dans les locaux éducatifs est perçu comme un moyen de limiter le stress des jeunes lorsqu'ils voient tous les salariés se réunir.
- Les analyses des pratiques professionnelles (APP) : des APP ont lieu régulièrement au CEF. Elles ont pour objectif de prendre du recul sur le quotidien et l'urgence, et de mettre en perspective de nouvelles méthodes éducatives.

- Des temps en comité restreint : des entretiens à l'embauche, des réunions du personnel de direction (psychologue, chefs de service, directeur), des réunions de bilan concernant un mineur...Ces temps sont innombrables et se déroulent à tous les moments de la journée. Pour les jeunes, il est prévu des rendez-vous chaque semaine avec leur éducateur référent, le psychologue, l'infirmière et régulièrement avec le médecin psychiatre. Ils sont convoqués chez la directrice en cas de transgression grave. Pour les professionnels, un entretien est prévu à chaque prise de poste. Les salariés peuvent de plus demander de rencontrer l'équipe de direction quand ils le souhaitent.

*Les outils de transmission*

- Le tableau de transmission : un tableau blanc est présent dans le « bureau ». Il comprend le nom de chaque mineur actuellement accueilli par le CEF et stipule l'état de son placement (la phase dans laquelle il se trouve par exemple. S'il est en fugue, ce sera également indiqué).
- Le cahier de transmission : le cahier de transmission est l'outil le plus utilisé par les salariés. Ils le mobilisent quotidiennement, y écrivent chaque événement de la journée. Le premier réflexe lors de l'arrivée d'un salarié dans la structure est de consulter ce cahier. Tous peuvent y annoter ce qu'ils souhaitent.
- Les passages de relais : un temps de 15 minutes est prévu dans le projet d'établissement pour un passage de relais (tuilage) lors du changement de personnel, le matin et le soir, afin d'éviter toute latence dans l'encadrement des jeunes et d'échanger oralement certaines informations au besoin.

### d. Profils des intervenants

*Composition de l'équipe*

Le CEF de la Briquetterie est composé d'une équipe pluridisciplinaire et hétéroclite en termes de parcours de vie, de diplômes de référence ou de parcours professionnel. L'équipe se caractérise par une surreprésentation d'éducateurs non diplômés.

***Organigramme***

| | Statut | Rôles et fonctions |
|---|---|---|
| Direction | Un directeur | Il a pour fonction principale d'être le garant du projet d'établissement. « Il est chargé de l'encadrement des personnels et de la gestion des ressources humaines, de la gestion administrative et financière de l'établissement. Il est garant des projets des mineurs[60]. » |
| | Deux chefs de service | Ils coordonnent et animent l'équipe éducative, organisent les emplois du temps des professionnels et des jeunes. « Ils sont chargés de la construction et de la mise en œuvre des projets individualisés, [...] de l'organisation collective du CEF, de l'intendance et du soutien technique aux professionnels[61]. » |
| Secrétariat | Un secrétaire | L'ensemble des fonctions administratives est assuré par le secrétariat. |
| Pôle santé | Un psychologue | Il assure un suivi et une analyse psychologique des mineurs dès leur arrivée au centre et durant l'intégralité de leur placement. |
| | Deux infirmières | Deux infirmières sont présentes sur le site. |
| | Un psychiatre | À temps partiel dans la structure, le psychiatre « assure le suivi médical des jeunes et développe des collaborations avec des services de santé mentale[62] ». |

[60]Extrait du projet d'établissement.

[61] *Ibid.*

[62] Livret d'accueil de la structure

| | | |
|---|---|---|
| Pôle éducatif | 14 éducateurs | Les éducateurs participent à la vie quotidienne des mineurs et les accompagnent dans leurs déplacements.<br>Ils doivent s'assurer de l'élaboration du programme éducatif individualisé et rédiger les rapports. |
| Pôle pédagogique | Un éducateur sportif | « Il organise et encadre toutes les activités sportives de journée dans le cadre du projet pédagogique global[63]. » |
| | Deux éducateurs techniques | Les éducateurs techniques assurent également les activités et les différents ateliers proposés. « Ils transmettent et évaluent savoir-faire et savoir-être en vue de l'insertion socio-professionnelle des jeunes. Ils participent activement à l'élaboration du projet individuel de chaque jeune64. » |
| | Un professeur des écoles | L'enseignant ne fait pas partie de l'équipe du CEF strictement parlant, puisqu'il est détaché de l'Éducation nationale. Il rencontre chaque jeune individuellement pour des séances de classe chaque semaine. « Il veille à une remise à niveau et aux apprentissages scolaires pour une poursuite ou une reprise de la scolarité[65]. » |
| Pôle maison | Une maîtresse de maison | La maîtresse de maison assure les tâches de la vie quotidienne du centre telles que les courses, le ménage et la gestion du linge. « Elle veille à la décoration de la villa du CEF et familiarise les jeunes à la notion d'entretien et à l'hygiène des locaux[66]. » |
| | Quatre veilleurs de nuit | Les veilleurs de nuit prennent en charge les jeunes la nuit. Ils doivent s'assurer du bon déroulement du coucher des jeunes et sont aptes à intervenir en cas de situation urgente. « Ils sont le fil rouge éducatif entre le jour et la nuit[67]. » |
| | Deux cuisiniers | Ils assurent les différents repas de la journée, en prenant en compte les normes légales et nutritionnelles. « À ce titre, [chaque cuisinier] a une mission éducative auprès des |

[63] *Ibid.*

[64] *Ibid.*

[65] *Ibid.*

[66] *Ibid.*

[67] *Ibid.*

| | | |
|---|---|---|
| | | jeunes et travaille particulièrement la sensibilisation à l'équilibre alimentaire[68]. » |

*Profil de l'équipe de direction*

L'équipe de direction est composée du directeur et de deux chefs de service. Nous présentons leur parcours et leur profil ci-dessous.

La directrice est issue d'une formation de juriste, diplômée en droit, elle a passé le concours de directeur de la PJJ. Elle a travaillé pendant huit ans en Centre de placement immédiat (CPI). Pendant cette période, elle a eu des relations avec le secteur associatif habilité et on lui a proposé de postuler au poste de directeur du CEF de la Briquetterie. Elle a obtenu le poste et démissionné de la PJJ.

Il y a deux chefs de service, une femme et un homme.

La première a un diplôme de secrétariat et un diplôme d'aide-comptable. En début de carrière, elle a enchaîné les petits boulots, puis travaillé dans une auto-école. Après un changement de département pour raison familiale, elle intègre l'office des HLM à un poste du service des réclamations (en lien avec les résidents). N'ayant pas d'évolution possible, elle quitte son emploi pour travailler dans un syndicat, puis dans un centre de soins pour personnes toxicomanes. Un changement de direction entraîne une baisse des subventions du poste et son départ lui est imposé. Elle est ensuite embauchée aux Restos du cœur à la distribution et l'insertion, où elle restera neuf ans. Elle entend parler de la création du CEF de la Briquetterie dans les médias. N'ayant, à l'époque, aucune connaissance de ce type d'établissement, elle tente tout de même une candidature spontanée. Il n'y avait pas de poste à pourvoir, mais on lui propose de faire des remplacements le week-end. De fil en aiguille, elle accède à un poste d'éducatrice, puis, cinq ans plus tard, de chef de service.

Le deuxième chef de service travaillait dans une entreprise privée à un poste à responsabilité. Cette entreprise ferme, et il passe un brevet d'État d'animateur technicien de l'éducation populaire (BEATEP), puis un diplôme d'Etat relatif aux

[68] *Ibid.*

fonctions d'animateur (DEFA), qu'il n'obtient pas. Il travaille en parallèle dans un centre social. En 2001, il décide de changer d'horizon et rachète des parts d'une entreprise de sécurité et de télésurveillance. Il se retrouve alors gérant d'une société. Il décide, quatre ans plus tard, de revendre ses parts et de s'arrêter pendant un an. Il se remet en question et souhaite changer d'orientation professionnelle. Après avoir envoyé une candidature spontanée à l'association gestionnaire du CEF, il est retenu pour un poste d'éducateur. C'est par la suite qu'il postule au poste de chef de service et qu'il est retenu.

### 1.3. Ethnographie d'une scène du quotidien

Les nombreuses immersions effectuées au CEF de la Briquetterie nous ont donné à voir une multitude de scènes témoignant de la singularité des lieux et de la force des interactions qui s'y déroulent. Après vous avoir présenté les aspects organisationnels et les fondements de l'établissement, nous souhaitons vous présenter une des scènes marquantes dont nous avons été témoins. Nous avons eu plusieurs fois l'occasion de participer à des activités sportives et techniques. Ces activités représentent le paroxysme de la relation éducative, puisque les professionnels usent d'outils pédagogiques pour tenter de travailler avec les mineurs. Voici une scène qui témoigne de la façon dont un éducateur s'appuie sur des supports extérieurs pour faire de l'éducatif.

> C'est aujourd'hui ma première visite au CEF. J'ai eu l'occasion d'échanger rapidement avec la directrice, au siège de l'association, qui m'a ensuite conduit à la structure. Après un repas partagé avec les jeunes et les salariés, j'échange de manière informelle avec un éducateur sportif sur ses activités, ses projets et son travail. Il m'informe alors qu'il va, cet après-midi, faire du golf avec deux jeunes et me propose de les accompagner, ce que j'accepte avec plaisir. Nous partons à quatre en voiture. C'est la première fois que je rencontre les jeunes, donc je prends le temps dans la voiture de leur expliquer pourquoi je viens au CEF. Ils sont plutôt curieux et me posent beaucoup de questions. « *T'es pas un éducateur en fait ?* » J'explique alors le travail de recherche en cours et le fait que je m'intéresse à la

façon dont les professionnels travaillent avec eux : « *Les CEF sont des lieux particuliers du travail social. Vous êtes ici par obligation. Donc, pour les professionnels, c'est totalement différent, parce que, dans plein d'autres structures, les jeunes viennent par eux-mêmes et ils sont volontaires. Ici, vous n'êtes pas volontaires, donc on essaye de comprendre comment les éducateurs travaillent différemment.* » Les deux jeunes sont alors d'autant plus curieux : « *Ah ! en fait, tu ne viens pas nous voir nous, tu viens voir les éducateurs ? Tu contrôles comment ils travaillent ? Ne t'inquiète pas ils sont bien, les éducateurs. Demande-nous, nous on va te dire comment ils travaillent.* » Ils commencent alors à me faire la liste des éducateurs et à les jauger en fonction de critères bien définis : « *Untel, il est bien, il rigole avec nous, et même quand il crie, il a le sourire. Alors qu'Untel, laisse tomber, tout le temps à crier fort, tatatatatata, ne fais pas ci. Après, comme il crie tout le temps, nous on n'écoute pas.* » L'éducateur, après avoir écouté d'une oreille attentive, m'explique qu'il a réussi, par le biais d'une connaissance travaillant à l'accueil du golf, à monter un partenariat avec le CEF. Il peut ainsi venir quand il le souhaite, ne paye pas la location des clubs, et il doit juste acheter des balles, ce qui revient à quelques euros seulement. On arrive alors au golf. Les jeunes paraissent très calmes et observateurs. C'est la première fois qu'ils viennent. Pour l'un d'eux, c'est sa première sortie depuis son admission. Il vient de passer dans la deuxième phase de son placement, ce qui lui permet enfin d'aller à l'extérieur. Nous allons donc à l'accueil du golf. Une réceptionniste nous salue et nous donne quatre clubs. Nous nous dirigeons vers un distributeur. L'éducateur y insère une pièce et remplit un seau de balles. Nous partons alors choisir un emplacement pour jouer. Les jeunes, toujours très calmes, n'ont pas dit un mot. Une fois l'emplacement choisi, nous commençons, chacun notre tour, à frapper quelques balles, l'éducateur sportif nous expliquant comment nous positionner. Un des jeunes s'en sort plutôt bien. Il est très fier et ne fait que répéter le prénom de l'éducateur technique, comme un enfant insistant le ferait avec ses parents. L'éducateur est en train d'apprendre à l'autre jeune comment tenir le club, ne regarde pas le premier, ce qui accentue les appels de celui-ci : « *Regarde, regarde. T'as vu comment j'y arrive ?* » L'éducateur le complimente de loin. Le jeune en question s'appelle

Medhi[69]. C'est lui qui effectue sa première sortie autorisée. Lors du repas, avant la sortie, il était très excité. Il parlait très mal aux autres jeunes et aux éducateurs. J'ai senti une personnalité très forte. Il était dans la provocation, très sûr de lui. On pouvait également voir qu'il avait le dessus sur les autres jeunes, qu'il avait rapidement imposé sa place de leader au sein du groupe. Or, au golf, il se comporte totalement différemment. Il est très agréable. Il pose plein de questions et a le sourire aux lèvres. À un moment donné, un homme passe derrière nous et s'arrête pour observer Medhi. Il lui donne alors quelques conseils. « *Mets ta main gauche un peu plus haut, et fais ton mouvement jusqu'au bout quand tu frappes.* » Medhi se retourne. Il regarde l'homme et essaye de prendre en compte ses conseils. « *Comme ça ?* » Et là, l'homme pose son sac, il vient derrière Medhi et commence à accompagner son geste. « *Comme ça, et là tu finis le geste jusqu'au bout.* » Medhi écoute avec attention. Il essaye. Et lorsque l'homme le reprend, il réessaye. J'ai vraiment été frappé de voir à quel point ce jeune, si agressif auparavant, écoutait les critiques d'un parfait inconnu, qui parfois le reprenait avec aplomb. « *Mais non pas ça. Tu fais n'importe quoi, tu n'as pas écouté ce que je t'ai dit.* » Ça a duré comme ça pendant au moins 20 minutes. L'éducateur n'en revenait pas. « *Je ne l'ai jamais vu comme ça.* » Au bout d'un moment, l'homme est parti. Il a observé Medhi de loin et lui a crié : « *Voilà c'est bon, tu as le geste maintenant. Continue à t'entraîner.* » Medhi était très fier. J'ai eu, plus tard, l'occasion d'échanger avec l'éducateur sur cet événement. Il m'a alors expliqué qu'il était récurrent de voir les jeunes changer totalement de comportement lors d'une sortie. C'est pour lui essentiel de pouvoir faire ce travail à l'extérieur. « *C'est étrange, mais les jeunes sont souvent très calmes à l'extérieur. C'est là qu'ils respectent le plus. Au CEF, c'est toujours plus difficile. Dehors, ils observent, ils apprennent, parce qu'ils ne connaissent pas. En fait, le CEF, c'est un peu chez eux, donc ils se permettent beaucoup de choses. Alors que dehors ils ont un peu peur. Ils adorent parler avec des gens de l'extérieur, et on découvre des jeunes totalement différents. C'est pour ça que j'aime bien faire des sorties.* »

Nous pouvons voir dans cette scène qu'il se joue quelque chose de fort entre le dedans et le dehors de la structure. Medhi change totalement de comportement lorsqu'il sort

[69] Prénom modifié.

du CEF. L'éducateur, ayant bien compris l'impact de ces sorties, s'appuie sur l'extérieur pour faire un travail éducatif auprès des mineurs. Comme il nous le dira lors d'un entretien, « il faut absolument bosser en relation avec l'extérieur, parce que sinon, quand les jeunes sortent, ils sont perdus ». L'objectif du CEF est aussi de préparer à la sortie, et cela ne peut se faire qu'en interagissant avec le monde du dehors. Il s'est joué quelque chose d'assez singulier dans cette sortie. L'éducateur a effectué un travail éducatif important en laissant le jeune avec un inconnu, en ne le surveillant pas, en lui faisant confiance. Cela traduit avec perfection les outils utilisés par les professionnels. En laissant ce jeune libre, en lui permettant cette interaction avec l'extérieur, l'éducateur sportif n'a pas pour autant levé toutes les barrières qui existent entre le jeune et le « dehors ». Il a simplement permis à Medhi de choisir par lui-même et de sentir qu'on lui faisait confiance. Dans les nombreuses sorties que j'ai effectuées avec des jeunes par la suite, les professionnels ont souvent eu cette attitude. Ils ne les surveillent pas forcément d'un œil méfiant. Ils leur font confiance. Et c'est finalement grâce à cette liberté que les mineurs placés se sentent le plus en sécurité. Ces quelques remarques ne sont d'ailleurs pas réservées à ce CEF, mais nous avons souhaité incarner et mettre en scène la vie quotidienne en son sein, au-delà de toute particularité. La deuxième partie sera consacrée à l'analyse des processus qui traversent les différents CEF en termes de vie quotidienne et d'action professionnelle et institutionnelle.

# Chapitre 2 - Le CEF de Saint-Pamard[70]

## 2.1. Un binôme et une méthode de collecte des données

Un chercheur en sociologie, plus spécifiquement sensible à l'approche ethnologique, ancien éducateur spécialisé avec une expérience de formation en Centre éducatif renforcé. Au cours des séances d'immersion, il mobilise un regard affûté sur les pratiques professionnelles et sur le repérage des territoires d'action de chacun évoluant dans ce milieu (CEF), professionnels comme jeunes.

Une chercheuse en psychologie développementale et cognitive, plus spécifiquement sensible à ce qui participe ou fait contrainte au développement de la personne et de ses aptitudes, et aux interactions interpersonnelles. Au CEF, elle mobilise un regard plus affiné sur les interactions intraprofessionnelles (direction/équipe, éducateur/éducateur…) et interpersonnelles (éducateurs/jeunes…), et sur l'étayage à la construction de compétence.

Les deux regards se complètent et s'interpellent, permettant de diminuer les effets de subjectivité et de sensibilité propres à chacun.

Notre binôme s'est toujours rendu ensemble au CEF, avec l'exigence de tenir un journal de bord chaque soir d'immersion, afin de retranscrire et d'échanger à chaud les premières impressions et pistes de réflexion, l'idée étant d'être autant que possible dans une démarche compréhensive qui cherche à saisir le sens que les acteurs donnent aux pratiques et logiques observées.

Par ailleurs, ayant pris connaissance de la crise traversée par l'institution peu de temps avant de démarrer les immersions, il nous a semblé important d'installer au préalable un rapport de confiance suffisant avec l'ensemble de l'équipe.

[70] La présentation de cette monographie a été rédigée par Sandrine Sanchez et Luc Trouiller.

Notre arrivée dans les murs du CEF s'est donc réalisée de façon progressive et a nécessité plusieurs séances d'observation avant que ne commencent les entretiens individuels.

***Une rencontre progressive...***

Nous avons dans un premier temps rencontré la directrice du CEF en présence des responsables de la recherche et du directeur de l'association dans le but d'expliquer les enjeux de la recherche, notre posture et les attendus au niveau du CEF. Ce n'est qu'ensuite que nous avons rencontré formellement, durant un temps de réunion, l'équipe du CEF et, dans un temps plus informel, nous avons été présentés aux jeunes. Nous avons rencontré le personnel administratif pendant le repas. Lors de nos immersions, nous avons veillé à nous présenter aux salariés qui étaient absents le jour de notre présentation.

Nous avons pris le temps de recueillir de manière informelle plus spécifiquement les représentations de chacun (professionnels et jeunes) quant à la présence des chercheurs. Dans cet espace d'échange moins cadré, nous avons pu être mutuellement vus autrement et recueillir l'ambiance sur le quotidien et la communication entre professionnels. Enfin, un entretien avec la directrice nous a permis de connaître l'histoire de l'institution, sa démarche, ainsi que ses attentes vis-à-vis de notre présence. En sa présence, nous avons mis en place les modalités de notre coopération (échanges par mél, définition du déroulement de la collecte de données).

Nous avons effectué sept sessions de deux jours d'immersion avec hébergement au sein du CEF, afin de nous saisir à la fois de tous les temps du quotidien, mais aussi de l'état de tension physique et psychologique qu'implique la prise en charge de ces jeunes. Parmi ces sept sessions, nous avons aussi fait le choix de venir une fois observer le week-end.

Les deux premières sessions sont consacrées exclusivement à l'observation participative, visant deux objectifs : 1/ établir un lien avec les professionnels et les jeunes et 2/ affiner nos premiers questionnements. Pour ce faire, nous nous sommes mis à l'écoute de chacun (jeunes et professionnels) sans sélection et avons passé du

temps avec les jeunes afin qu'ils saisissent notre démarche (participation au temps du quotidien et aux ateliers). Ne pas réaliser d'emblée les entretiens a permis de les suivre en continu (matin-midi-soir-coucher) et de mieux percevoir quelque chose du « vécu » institutionnel des professionnels et des jeunes. Nous avons ainsi pu recueillir les premières impressions d'interaction entre les jeunes et les intervenants, entre ces derniers (pluridisciplinaire) ou entre eux et la hiérarchie. L'observation participante a permis de rendre compte du fonctionnement général du CEF sans a priori (la communication, le passage d'information, la programmation d'une journée, le cadre, la prise de relais…), d'observer les allées et venues, l'occupation et l'investissement de l'espace institutionnel, de différencier les espaces proposés au CEF, de définir leurs sens (officiel et officieux) et usages, mais aussi de participer aux temps institutionnels (réunion, bilans des jeunes…), de lire des dossiers pour comprendre l'histoire et le parcours institutionnel des jeunes, ainsi que les dossiers pour comprendre les décalages entre le déclaré et l'effectif.

Les échanges sont passés de l'informel au formel uniquement après ces deux sessions.

***L'observation et les entretiens semi-directifs***

Les entretiens semi-directifs se sont construits au regard des objectifs de la recherche, des observations de terrain, des postes de chacun et des entretiens déjà effectués. Les entretiens ont été effectués soit en présence du binôme, soit en présence d'un seul de ses membres, selon les plannings des salariés et la complémentarité de nos regards.

Une mise en rapport entre observations de terrain et discours des professionnels a commencé à se dessiner.

Cependant, après la période estivale, nous avons retrouvé un CEF transformé, où l'équipe éducative mais aussi celle des cadres ont été entièrement modifiées, et où les jeunes rencontrés étaient partis, remplacés par d'autres. Il a fallu dès lors appréhender en profondeur ces changements au sein du CEF voulus par la direction.

***Un nouveau CEF, de nouvelles rencontres à faire...***

Nous avons donc dû de nouveau aller à la rencontre de chaque salarié nouvellement arrivé : réexpliquer notre démarche et exposer notre parcours au sein du CEF. Nous avions peu de temps pour nous remettre dans une immersion totale d'observation participante et la priorité était donnée aux entretiens. Pourtant, il fallait permettre aux salariés de comprendre que si nous nous autorisions à poser ce regard sur le CEF, c'est qu'il était empreint d'un temps d'immersion précédant leur arrivée et ainsi les rassurer sur le regard que nous portions sur le groupe et leur pratique et sur les entretiens formels auxquels nous les convions. Nous avons dû de nouveau nous faire identifier par les nouveaux jeunes. Nous avons fait le choix d'axer notre posture participante sur les temps de détente : repas, soirées et week-end. Les entretiens ont été remodelés dans leur contenu, en intégrant des questionnements sur les effets du changement, et en les enrichissant des réflexions issues de l'analyse des premiers entretiens et observations.

## 2.2. Description de l'établissement et de ses caractéristiques pertinentes

Les locaux sont situés dans un lieu-dit d'une commune d'environ 1 400 habitants. Non loin, des maisons individuelles et des chambres d'hôtes au milieu de la campagne (zone rurale), à environ 3kilomètres du bourg principal.

L'accès au CEF se fait par une petite route départementale, puis par un chemin vicinal. La bâtisse se caractérise par une construction en pierres dorées, dont le domaine spacieux est visible de la route. Elle est située le long d'une rivière. L'environnement campagnard de la bâtisse, apaisant, calme, verdoyant, spacieux et surprenant évoque une maison d'hôtes familiale, autour d'un patio, et chaleureuse. Ce lieu a été acheté par l'association pour transformer une ancienne bâtisse en CEF, avec rajout des bâtiments modernes pour l'administratif et les bureaux de la hiérarchie.

On aperçoit dans le domaine les structures de jeux, les terrains de sport, les plans d'eau encadrés par un muret de pierre de 60 cm de haut et d'un grillage faisant office

de simple clôture. À l'entrée, le portail métallique de style ancien est ouvert, (notamment le jour de notre arrivée). Ce portail donne sur une allée bordée par des arbres qui se profile jusqu'au parking, lequel sépare une bâtisse principale ancienne, très stylisée, d'une partie moderne abritant les bureaux administratifs. L'allée principale est bordée d'un côté des champs agricoles et de l'autre (propriété du CEF) des espaces verts arborés autour de deux plans d'eau. C'est un beau jardin qui s'étale devant nos yeux. L'ensemble est cerné par du grillage métallique (de couleur verte). La forme de ce grillage est commune (on peut la voir chez n'importe quel particulier), il ne désigne en rien un CEF. Seul signe distinctif : les caméras posées aux angles du grillage.

Face au parking se dresse la bâtisse principale composée de deux éléments architecturaux accolés. Le premier, agréable à regarder, est le corps de bâtiment le plus imposant qui entoure une sorte de cour intérieure façon patio. Cette bâtisse, dont la forme est profilée en U, construite en pierres dorées, se prolonge sur une cour intérieure arborée. Cette partie de trois étages (dont le rez-de-chaussée) est le lieu des hébergements des jeunes (chambres, espace détente et salle à manger) et c'est aussi l'espace (assez confiné) des ateliers semi-professionnels.

Une partie de ce bâtiment est consacrée à la scolarité avec une vaste pièce, rendue lumineuse par ses grandes fenêtres, ainsi qu'aux bureaux, notamment de la psychologue, à la salle de réunion, une salle TV/jeux vidéo. À ceci s'ajoutent une grande salle de musculation et des combles en cours d'aménagement qui permettent, en cas de nécessité, que des éducateurs habitant trop loin du CEF puissent dormir sur place lorsque les plages horaires de travail sont trop rapprochées (et de nous héberger lors de nos immersions). Se trouve aussi dans ce bâtiment un bureau de chef de service avec vue sur la cour intérieure et une salle normalement consacrée à l'insertion dotée d'un poste informatique avec accès à Internet et téléphone. Le deuxième corps de bâtiment forme la maison annexe, attenante à celle en pierres dorées, mais recouverte d'un simple crépi.

Le lien — et le passage — entre le bâtiment moderne et l'ancien est matérialisé par un portail métallique plein qui s'ouvre avec un passe électronique sécurisé, voire une

clef spéciale. Ce portail sera pendant un temps la figure d'un milieu contraint car seul le personnel possède le sésame pour l'ouvrir.

À notre arrivée, cette porte métallique sécurisée est le seul élément susceptible de rappeler que nous sommes dans un milieu fermé et sous contrainte judiciaire. Dans ces instants, nous sommes loin des représentations spontanées d'un Centre éducatif fermé.

### a. Une dynamique de changement…

Le CEF a ouvert ses portes en 2010. En septembre 2012 s'installe une nouvelle direction, suite à une crise institutionnelle au cours de laquelle le CEF a été soumis à une enquête sur ses méthodes managériales. L'équipe (éducative, administrative, d'encadrement…) a donc été éprouvée par les différentes auditions, enquêtes, et par les regards portés sur le CEF, son fonctionnement, sa philosophie et son personnel. D'où nos précautions d'entrée en immersion, afin de favoriser la confiance et la bienveillance des professionnels qui acceptent de nouveau d'être placés sous un regard extérieur.

Le passage de l'ancienne à la nouvelle direction est marqué par l'introduction de méthodes managériales assez différentes. Une forme de management directif (tant du côté du personnel que pour les jeunes) laisse la place à un management qui se veut actuellement semi-participatif entre professionnels, et à des pratiques éducatives axées sur l'émergence de l'identité du jeune et de son projet de sortie.

Notre étude arrive dans ce moment de reconstruction, où cohabitent l'ancien et le nouveau, le directif et l'autonomie, la sanction et la négociation. Un regard extérieur (le nôtre) permet, entre autres, de mettre l'ensemble des salariés (direction comprise) dans une réflexion conscientisée de ce nouveau visage que la direction souhaite faire prendre au CEF.

Depuis le changement de direction, plusieurs paliers sont à noter :

1/ L'approche psychanalytique est écartée suite au départ de psychologue institutionnelle le poste ayant été supprimé au profit du renforcement de l'équipe

éducative, à savoir la création de deux postes de coordinateur (un pour les ateliers et un pour superviser les projets de sorties des jeunes).

2/ Le départ successif des deux chefs de service (août 2013).
Pendant la transition, un roulement de certains éducateurs volontaires et sélectionnés par la directrice est organisé pour assurer les fonctions de chef de service. D'une part, cette expérience leur permet de découvrir cette fonction, ses contraintes et la complexité de la gestion du personnel lors de la création des plannings journaliers. D'autre part, cette mise en poste a permis à certains de (se) révéler des compétences professionnelles peu identifiées dans le cadre de leur pratique quotidienne auprès des jeunes. Un nouveau chef de service, connu par l'équipe (car ayant fait son stage CAFERUIS au sein du CEF) intègre la structure en septembre 2013.

3/ La mise en place des postes de coordinateur de projets de sorties et de coordinateur d'activités avec des horaires de journée, permettant ainsi de spécialiser les salariés et qu'ils soient plus facilement repérés par les jeunes dans les fonctions qu'ils remplissent. Chaque éducateur est par ailleurs moins « éparpillé » dans la prise en charge qu'il propose.
Les postes de coordinateur sont tenus par des éducateurs qui passent en journée et ne travaillent plus dans le quotidien de l'internat.

4/ Après l'essai d'un fonctionnement d'environ six mois sans postes d'éducateur technique spécialisé (proposé par un des chefs de service), ceux-ci sont remis en place de manière plus structurée. Les éducateurs techniques animent les ateliers, accompagnés d'un éducateur chargé d'encadrer le groupe.
Mais ce n'est que début septembre 2013 que le CEF est « sur les rails » pour faire vivre et modeler cette nouvelle approche de l'éducatif en milieu contraint. Il convient alors de décrire comment ce nouveau CEF s'inscrit dans le projet d'établissement.

### b. Politique, projet et organisation du CEF

Globalement, le projet d'établissement s'organise autour de règles précises, appliquées et avec des modalités de développement progressives, en lien avec la prise en charge des jeunes.

*Le dispositif*

Le CEF est prévu pour accueillir en continu 12 mineurs, multirécidivistes ou multiréitérants, âgés de 15 à 18 ans. Mais les aléas du public accueilli, des mouvements d'équipe ou de personnel amènent des fluctuations sur le nombre de jeunes placés. L'organisation permet un accueil continu et un fonctionnement sur le mode d'entrées et de sorties permanentes. Dans ce dispositif une règle s'impose à l'ensemble du personnel et aux jeunes accueillis : « Les jeunes doivent être constamment sous le regard des personnels du CEF et ne doivent jamais se trouver sans surveillance. Ils ne peuvent ni circuler seul dans la structure ni être laissés seuls dans une pièce ou dans un bâtiment. La présence du personnel doit être permanente » (projet de service). Cette règle très respectée tolère quelques exceptions en fonction des projets personnalisés des jeunes, notamment quand il s'agit par exemple de donner une part d'autonomie quand le jeune est en « phase sortant ».

Le dispositif s'articule dans le cadre d'une éducation contrainte ni répressive ni punitive. Cette modalité implique un lien permanent avec le mineur. Si l'éducateur est le maître d'œuvre de ce lien, d'autres salariés comme les maîtresses de maison, le cuisinier, les éducateurs techniques, les psychologues, etc. ont une place importante dans le maintien du lien avec les jeunes.

Il est également important de préciser que le travail avec les familles et le maintien des liens familiaux sont censés faire partie intégrante de la prise en charge des jeunes. Ainsi, par exemple, après six semaines de placement, un jeune peut aller dans sa famille en week-end (sans dépasser 48 heures.).

Le dispositif impose des règles pour la prise en charge du quotidien des jeunes. Par exemple, dans la journée, l'accès aux chambres est interdit, et le coucher est obligatoire pour tous à 22 h 30. De la même façon, les locaux sont fermés systématiquement si une personne quitte une pièce.

*La prise en charge des mineurs*

Elle se développe en trois phases complémentaires qui enveloppent et cadrent la prise en charge. En « phase entrant » (étape 1), suite à l'audience, le jeune est reçu par la direction, le chef de service et un éducateur. Le jeune prend connaissance des lieux, du document individuel de prise en charge et des règles de vie. Dans cette phase d'accueil et d'évaluation qui dure 8semaines, avec chaque jeune, des temps sont consacrés à une explication du sens du placement. Comme on nous l'a dit, « contrairement à ce que l'on pourrait croire, certains jeunes ne comprennent pas toujours les raisons de leur placement ». Dans le concret, dès son arrivée, le jeune passe sa première semaine en « semaine d'intégration », c'est-à-dire qu'il est séparé des autres jeunes dans tous les moments du quotidien (les repas, les temps d'ateliers, les activités, etc.) et qu'il est constamment accompagné par un éducateur. Pendant cette « phase entrant », une réunion de synthèse est prévue avec la famille et l'éducateur référent PJJ afin d'élaborer son projet de séjour et aussi de connaître les attentes de la famille, du magistrat et de l'éducateur référent PJJ.

En « phase médian » (étape 2), qui dure 9 semaines, on construit le projet du jeune en fonction de son orientation et de ses choix professionnels, car certains mineurs sont orientés sur des chantiers extérieurs encadrés par des éducateurs du CEF. Quand un jeune n'est pas encore en capacité de travailler à l'extérieur, il peut faire des stages (dits « travaux d'aide à la personne ») en peinture, espaces verts, etc. Pendant cette période, une deuxième synthèse est prévue et le projet individualisé est actualisé.

En « phase sortant » (étape 3) d'une durée de 9 semaines, le projet de retour est réfléchi en fonction de la capacité d'autonomie du jeune. Ainsi, c'est la période où il y a des stages professionnels extérieurs avec validation des magistrats. Durant cette période, deux synthèses sont faites pour évaluer et faire valider le projet de sortie du jeune, en vue de l'envoyer au magistrat pour une validation finale.

Au quotidien, la prise en charge s'organise à partir d'activités réfléchies comme les « ateliers éducatifs ». Pendant un temps, la fonction d'éducateur technique a été supprimée, dans le sens où les éducateurs appelés « couteaux suisses » pouvaient animer tout type d'atelier sans être des spécialistes. Cette attribution s'est révélée compliquée pour les jeunes et pour les intervenants car il est difficile de gérer un

atelier si on ne connaît pas suffisamment la technique. Actuellement, l'organisation du CEF a retrouvé un fonctionnement classique et plus logique, et ce sont des éducateurs techniques qui gèrent les ateliers et peuvent être secondés par des éducateurs du quotidien. On trouve ainsi un atelier cuisine (un jeune par jour) et trois autres ateliers (menuiserie, petits espaces verts et petits entretiens de bâtiment).

La « scolarité », animée par un instituteur, non spécialisé, vise à permettre aux jeunes de retrouver des motivations pour l'école, en tentant de redonner du sens par l'établissement de liens avec des besoins spécifiques ou une nécessité d'apprentissage professionnel. À partir du moment où les jeunes savent pourquoi ils viennent en classe, la motivation pourra être présente et la prise en charge constructive.

Les « ateliers sportifs » : hormis des activités extérieures comme le ski, le VTT, le footing, etc., une salle de sports/musculation est spécialement aménagée pour que les jeunes investissent avec harmonie ce style d'activités.

Les « ateliers d'expression » : l'atelier « rap » cité en exemple illustre l'intérêt de ce type d'activité pour l'épanouissement des jeunes. Globalement, les activités sont axées sur des demandes des jeunes et visent à faciliter la créativité et le développement personnel. Si un jeune s'engage dans une activité, il doit apprendre à tenir son engagement. Un atelier est consacré à la musique rap. C'est un temps (deux heures) où les jeunes inventent des chansons, avec le rythme, et la finalité est de produire un CD. Quand les ateliers ont du sens pour les jeunes et que l'éducateur connaît bien l'activité, ils semblent très investis. Il apparaît dans cet atelier un travail constructif sur l'apprentissage des règles de vie collective. L'éducateur (non diplômé), passionné par la musique, semble transmettre quelque chose de la création artistique et de son intérêt pour l'estime de soi des jeunes. Bien sûr, tous les jeunes n'ont pas les mêmes capacités : quand l'un d'entre eux est doué, cela suscite de la jalousie. À certains moments observés, le haussement de ton de jeunes en panne de créativité laissait croire que l'atelier allait déraper. Mais l'éducateur a redonné avec tact et bienveillance une place à chacun en termes équitables. Notre participation à cet atelier rap aura été un vecteur pour créer du lien avec des jeunes, pour la suite de notre enquête.

Les « activités de week-end ». Si le projet de service présente les journées du week-end de façon rigide où tout est détaillé heure par heure, il existe tout de même un

aménagement fait en « bonne intelligence ». Par exemple, lors d'une immersion, nous avons participé à une matinée consacrée à la pêche dans les étangs de l'établissement. C'est un loisir très demandé par les jeunes, d'autant que l'éducateur qui anime connaît bien ce sport et qu'il y a régulièrement de belles prises. Cela est donc valorisant pour les jeunes car il y a de la créativité personnelle. Cette activité ayant procuré de la sérénité chez les jeunes, il y a eu l'après-midi beaucoup d'échanges entre jeunes et entre jeunes et éducateurs. Et le lien harmonieux a continué jusque dans la soirée, car c'était une belle soirée de juin.

*L'organisation d'une journée type*

**7 h -8 h :** Prise de poste des éducateurs et relais avec le veilleur de nuit. Relève avec le chef de service pour établir la fiche journalière de travail. (Aujourd'hui ce travail est fait par le coordinateur d'ateliers.)

**8 h -8 h 30 :** Réveil des jeunes. Vérification du lieu de vie. Tous les jeunes descendent en même temps.

**8 h 30-9 h :** Petit déjeuner.

**9 h -12 h 30 :** Répartition dans les ateliers éducatifs ou temps scolaire, et/ou rendez-vous individuels.

**12 h 30-13 h 15 :** Repas (dans deux salles).

**13 h 15-14 h :** Temps de pause. Les jeunes de service débarrassent et nettoient les deux salles de repas.

**14 h -17 h :** Répartition dans les ateliers éducatifs et/ou rendez-vous individuels.

**17 h -19 h :** Temps d'activité de loisir (sport, jeux de société, médiathèque...).

**19 h -20 h :** Repas (dans deux salles).

**20 h -22 h 30 :** Les jeunes de service débarrassent et nettoient les deux salles de repas. Répartition dans les activités détente (4 groupes).

**22 h 30-23 h :** Les jeunes regagnent leur chambre. Extinction des lumières à 23 h 00.

*La gestion des incidents*

D'une manière générale, l'éducateur peut attribuer une sanction lors du non-respect des règles de fonctionnement. Elle s'applique pour des actes graves mais aussi pour des actes qui fragilisent le quotidien (règles qui concernent l'organisation du repas, le fonctionnement de la cuisine, les temps plus libres entre deux activités par exemple, la gestion des cigarettes, etc.).

La sanction est graduée en fonction de l'acte et prend plusieurs formes. Il peut y avoir une lettre d'excuses, la réparation du préjudice, le travail d'intérêt collectif, la privation (cigarette, jus de fruits...), etc. La sanction peut aussi impacter les temps de week-end. En effet, les week-ends sont organisés différemment de la semaine, et certains jeunes ont droit à un retour en famille, d'autres à une sortie dite « payante » (c'est-à-dire qu'ils pourront faire une activité qui nécessite un financement : cinéma, bowling…), d'autres à une sortie simple (vélo, promenade…). Ces temps peuvent se voir supprimés selon les transgressions sanctionnées. Les week-ends de retour en famille, sous la nouvelle direction, ne font plus l'objet de suppression complète, mais se voient raccourcis.

Si un conflit s'amplifie, l'éducateur peut effectuer une contention physique, mais de façon exceptionnelle, notamment quand la sécurité d'une personne est en jeu. Nous avons assisté à une scène où un éducateur a contrôlé habilement l'excitation gestuelle et verbale d'un jeune par une contention et beaucoup de paroles. Le jeune s'est calmé. Dans un autre contexte, quand il y a par exemple un acte de délinquance (vol, détention de stupéfiant, etc.), on aboutit à un incident avec information si nécessaire à la gendarmerie ou au magistrat. Cela dépend de la gravité de l'acte. Les violences physiques et ou verbales sont également considérées comme un incident.

*Les instances de régulation*

Il va de soi que les instances de régulation, déclinées sous forme de projet écrit, vivent sur le terrain de manière singulière pour chaque CEF selon sa réalité, son histoire et ses besoins spécifiques.

- Les réunions d'équipe

Cette instance a pour objectif de permettre la mise en commun d'observations et d'analyses des mineurs, puis de proposer et de valider les orientations de la prise en charge sur les court, moyen et long termes. Au CEF, la réunion d'équipe est obligatoire pour l'ensemble du personnel (hormis les professionnels en charge des mineurs sur ce temps), une fois par semaine de 9 h 00 à 12 h 00. Au début de notre immersion, celle-ci avait lieu les vendredis.

Si les réunions d'équipe sont utiles et utilisées pour mieux comprendre les problématiques des jeunes et les réponses à apporter, elles permettent indirectement d'évaluer la qualité des liens entre les professionnels. Cette réunion peut, par exemple, mettre en évidence une divergence de vues sur les modalités des prises en charge, ce qui est normal, comme elle peut révéler des rivalités de pouvoir, notamment entre la direction et un chef de service et entre la direction et une psychologue institutionnelle, qui n'a pas de fonction hiérarchique mais qui est « garante des projets des jeunes » (sur le plan éducatif, pédagogique, professionnel et institutionnel).

Nous apprendrons par les intervenants ayant connu l'ancienne direction que cet espace de régulation tendait à dysfonctionner et était donc peu investi, ce qu'ils expliquent par l'aspect flou de son organisation (absence d'ordre du jour préparé à l'avance, absence de compte rendu). L'impossibilité de préparer la réunion, couplée à une tolérance assez grande de l'absence des divers intervenants sur ces temps et à la faible présence des veilleurs de nuit, avait amené le personnel à un désinvestissement participatif et conduit à des échanges limités et à l'absence de prises de décision. Les réunions, peu investies et perdant leur sens, ont régulièrement été annulées… jusqu'à leur disparition.

Sous la nouvelle direction, la réunion de service du vendredi est donc de nouveau obligatoire. Par ailleurs, pour ne pas mettre à l'écart les veilleurs de nuit, une réunion spécifique une fois par mois leur est consacrée. Chacun de ces deux types de réunions se fait en présence de la directrice et des chefs de service. L'ordre du jour est établi à l'avance, et un temps est laissé en fin de réunion pour les questions « autres ».

Même si ce temps n'est pas encore rentabilisé aux yeux des éducateurs (les premières réunions étant essentiellement consacrées à de l'organisationnel et non aux jeunes),

cette instance se met petit à petit en place, permettant à chacun de s'exprimer et, progressivement, à des décisions d'être prises. À compter de septembre 2014, la réunion d'équipe passe au jeudi après-midi. Cet instant se veut un moment convivial où la priorité est donnée au dialogue.

- L'analyse de la pratique

L'analyse de la pratique professionnelle (APP) a lieu toutes les trois semaines, par séances de 2 heures, obligatoires pour tout le personnel. Ces séances sont assurées par une psychologue qui ne prend pas en charge les mineurs.
Selon le projet de service, « cette instance est considérée comme un acte de formation et de régulation produisant une réflexion sur les pratiques professionnelles, ainsi qu'une meilleure compréhension de ce que font vivre les mineurs au regard de leur problématique. La compréhension des problématiques nous permettant un mode d'accompagnement plus efficient et nous assurant une approche plus professionnelle et responsable ». L'APP est donc censée fournir de la compétence.
Cependant, pendant une période, les APP ont également été interrompues. Effectivement, ces temps sont pour beaucoup vécus comme insatisfaisants et une perte de temps. Les éducateurs soulignent une certaine lassitude à ne parler que des états d'insatisfaction, sans jamais avoir de solution concrète.

- Le comité de suivi

Il est utilisé pour faire un bilan avec les partenaires extérieurs. Cette instance a notamment permis de clarifier les liens entre la gendarmerie et les éducateurs du CEF. En effet, la gestion et l'appréciation des actes délictueux ou des incivilités ont montré que les représentations étaient différentes.

- Le comité de pilotage

Il regroupe les acteurs principaux (DDT et DIRPJJ, le parquet, les juges, la mairie, la gendarmerie, l'EN, la préfecture, les éducateurs PJJ, le DG de l'association, la direction et les chefs de service, etc.) et permet de rencontrer les partenaires et de faire le point sur la situation du CEF. Mais l'intérêt de ce comité va au-delà d'une formalité administrative obligatoire. Par exemple, quand, en 2013, le comité a validé

la prise en charge des jeunes et a reconnu une qualité dans la pratique des salariés, une confiance et une assurance se sont installées chez eux. Et cette annonce a eu un effet positif sur la prise en charge des jeunes et sur l'état psychoaffectif de l'ensemble du personnel.

- Les rencontres inter-directions

À son arrivée, la directrice a mis en place des temps de rencontre entre directeurs des CEF de la région, afin de se rencontrer et de pouvoir échanger sur les problématiques rencontrées, sur les pratiques et outils managériaux et ainsi de mutualiser les compétences et les expériences. Les fonctionnements des CEF étant souvent sujets à des imprévus et des incidents, cette rencontre est régulièrement annulée ou reportée.

- Le conseil de la vie sociale

Prévu dans le projet de service à notre arrivée, celui-ci n'a apparemment jamais fonctionné ! En effet, celui-ci, au dire des salariés, demeure très compliqué à mettre en place et nécessite d'en définir très finement les contours pour permettre de le rendre éducatif. La question de l'élection d'un représentant des jeunes s'est aussi posée, avec la crainte chez les professionnels d'officialiser un leader dans le groupe. La question de la mise en place, si ce n'est d'un conseil mais d'une réunion des jeunes, fait l'objet d'une réflexion, notamment lors des réunions d'équipe.

### b. Les jeunes accueillis et leur dossier

Comme évoqué précédemment, le CEF est habilité à accueillir 12 jeunes âgés de 15 à 18 ans, multirécidivistes ou ayant commis un acte grave, mais sans troubles psychiques graves, pour une durée de 6 mois. Dans la réalité, nous avons pu constater que le CEF est régulièrement dans l'obligation, soit de manière détournée (informations pas toujours fournies), soit du fait de l'urgence de certaines situations, d'accueillir des jeunes dont le profil n'est pas en adéquation avec leur agrément, en particulier en accueillant des jeunes ayant des troubles psychiatriques plus ou moins importants (le centre n'est pas dédié à l'accueil des situations de santé mentale). Par

ailleurs, la composition du groupe de jeunes, en termes de personnalité et de problématique, rend parfois difficile l'accueil à effectif plein.

*La situation familiale*

Les jeunes placés dans ce CEF ont, pour une grande majorité, grandi dans un environnement familial précaire. Cela se traduit de plusieurs manières, notamment en matière de situation socioprofessionnelle des parents, de situation maritale et par l'absence paternelle au foyer. La forte représentation de parents situés dans une CSP en bas de la hiérarchie sociale ou en situation d'inactivité peut traduire des cas de situation financière instable. De plus, les « épreuves du chômage » vécues par ces parents contribuent à un isolement social et institutionnel.

Il a également été relevé qu'une majorité des couples de parents sont séparés ou divorcés, entraînant dans plusieurs cas l'absence du père dans l'éducation de l'enfant. Il est important de noter que plusieurs jeunes ont connu des décès dans la famille proche. Les situations familiales complexes sont très caractéristiques, avec des cas de familles recomposées, des problèmes psychiatriques dans l'entourage proche ou des incarcérations. Il ressort de plus une surreprésentation de jeunes issus de familles nombreuses (de trois enfants ou plus).

La situation incertaine des jeunes en termes de logement est une information d'une grande importance. Les mineurs accueillis dans ce centre ne vivaient pas toujours chez leurs parents avant leur placement judiciaire. Les dossiers témoignent de leurs changements très fréquents de lieu d'habitation, allant de familles d'accueil en institutions, ou étant déplacés fréquemment entre les membres de la famille.

*La situation scolaire*

En matière de scolarisation, une grande majorité des jeunes est déscolarisée avant la décision du placement en CEF. Ceci est partiellement lié au fait que les mineurs accueillis ont majoritairement plus de 16 ans. En outre, ils sont souvent préalablement en difficulté scolaire avec des relations familiales faibles : la décision de

quitter le système scolaire en est d'autant facilitée. De plus, les jeunes ont souvent eu des problèmes comportementaux à l'école et les exclusions à répétition des établissements rendent difficile leur reprise scolaire.

*Des problèmes de santé physique et psychique*

Plusieurs situations font état de problèmes de santé plus ou moins importants. La lecture des dossiers permet de constater que deux problématiques sont très fréquentes parmi ces jeunes : la consommation de produits psychoactifs et les troubles de santé mentale. La consommation de produits psychoactifs est abordée dans la quasi-totalité des dossiers. Les produits consommés sont majoritairement l'alcool, le tabac et le cannabis, en quantité variable mais à fréquence souvent très élevée. Les troubles de la santé mentale sont rencontrés fréquemment en CEF. Cela peut aller de troubles très faibles, comme la dépression et l'angoisse, à des pathologies relevant de la psychiatrie et s'accompagnant de traitement médicamenteux.

*Les faits à l'origine du placement*

Ces informations ont été très utiles pour comprendre quelles problématiques sont rencontrées en CEF. Pour une majorité de jeunes, l'infraction à l'origine du placement est un vol simple, un vol aggravé ou une tentative de vol. Les violences sont la deuxième raison de placement. Prenant des formes très particulières à l'adolescence, les violences représentent d'ailleurs une des difficultés principales rencontrées par les éducateurs. Les cas de détention et usage de stupéfiants sont également très présents, mais ne sont jamais à l'origine du placement.

Il est important de préciser que les violences ont dans une grande majorité des cas lieu dans des institutions. Le placement de certains jeunes en foyer est un bon exemple pour illustrer ces phénomènes. En effet, si une quelconque violence a lieu dans ces établissements sur les travailleurs, les conséquences pénales sont plus importantes que pour une violence simple, et cela pour plusieurs raisons.

Premièrement, cette violence est rapportée au commissariat, pour garantir la protection pénale du travailleur, tandis qu'une violence qui a lieu dans un espace privé n'est pas systématiquement rapportée. Deuxièmement, les violences sur les travailleurs sociaux des foyers sont pénalement considérées comme des violences perpétrées envers un agent de l'État, ce qui constitue une circonstance aggravante. La majorité des faits ont été commis « en réunion », selon les termes de la loi, ce qui laisse supposer une influence notable du groupe de pairs dans la commission des infractions.

*Le parcours de prise en charge des mineurs*

Les jeunes sont souvent connus des services sociaux et leurs parcours antérieurs en protection de l'enfance sont très conséquents. Nombre d'entre eux ont déjà été placés en famille d'accueil. En matière pénale, ils ont généralement fait l'objet d'une mesure en milieu ouvert.

La très grande majorité des mineurs est placée dans le cadre d'un contrôle judiciaire, mais il y a également certains cas de sursis avec mise à l'épreuve. Le placement en cours fait suite à d'autres placements en milieu fermé ou incarcérations dans la plupart des cas, cela peut toutefois constituer une première mesure de placement judiciaire pour une minorité d'entre eux.

Plusieurs travaux sociologiques déjà existants sur les parcours des jeunes aboutissent aux mêmes conclusions qu'à la lecture de ces dossiers : les jeunes pris en charge dans le cadre du placement judiciaire connaissent des situations marquées par des séries de ruptures sociales et institutionnelles, par des parcours en protection de l'enfance, ayant vécu des traumatismes psychologiques, des difficultés intrafamiliales et des ruptures scolaires.

*Le quotidien*

Dans le quotidien, au-delà des dossiers, les jeunes passent effectivement d'un calme apparent à des postures ou paroles provocatrices, à des colères et des insultes d'une

très grande violence et parfois pour des événements en apparence insignifiants, amenant les éducateurs à être vigilants non seulement à la situation de l'instant, mais aussi aux événements proches (passés ou futurs).

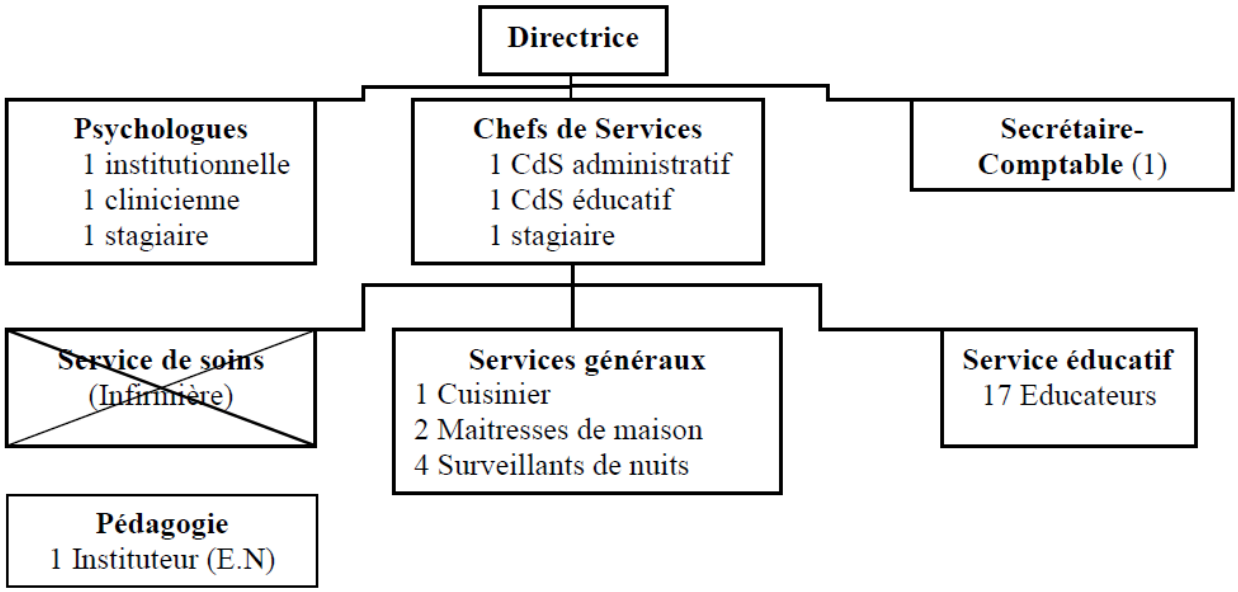
### c. Le recrutement du personnel

Si, en 2010, à l'ouverture du CEF, deux semaines sans accueil de jeunes ont été consacrées au personnel, pour présenter le fonctionnement, les missions, le cadre légal, ainsi que pour évoquer le profil et la problématique des jeunes que le CEF sera amené à accueillir, il est important de préciser que certains membres (la plupart même) découvraient ce public.

Selon le projet d'établissement initial, le CEF devrait fonctionner avec (et de ce fait recruter, voir le projet de service) : 1 directeur, 2 chefs de service, 1 secrétaire-comptable, 5 éducateurs spécialisés, 4 moniteurs-éducateurs, 3 éducateurs sportifs, 1'enseignant (EN), 4 éducateurs techniques, 4 surveillants de nuit, 1 psychiatre, 1 psychologue, 1 infirmier psychiatrique et 2 maîtresses de maison.

En pratique, le projet n'est pas tout à fait respecté : l'organigramme a été adapté, dans un premier temps, à la réalité du recrutement (manque de candidatures présentant le profil demandé), et, dans un deuxième temps, en réponse au besoin de l'équipe pour pallier les difficultés rencontrées par les éducateurs de terrain, pour mettre en pratique les différents axes relevant de leur fiche de poste initiale. Une éducatrice dira à ce sujet : « Le truc, c'est que, normalement, on devrait tous être éducateurs spécialisés ou dans ce corps de métier, quoi, donc normalement, on devrait avoir des outils, on devrait avoir… des repères, mais là on les a pas forcément, donc … »

Voici l'organigramme tel qu'il nous est présenté à notre arrivée :




Notons l'absence de service de soins et le fait que, dans le service éducatif, les fonctions ne sont pas différenciées. Au cours de notre immersion, il sera fait état de la nécessité de revisiter le fonctionnement du CEF, pour éviter l'effet « couteau suisse » des éducateurs, les amenant progressivement à l'épuisement et à la perte de sens dans leur travail auprès des jeunes et donc au turn-over de leur équipe.

En ce qui concerne les relations éducateur/hiérarchie : à cette période, un éducateur exprimait le fait que :

> *« Personnellement, je n'ai jamais su et je ne suis pas le seul à ne pas savoir ce que font les chefs de service, hormis de l'administratif et le rappel de rendez-vous à l'extérieur ! »*

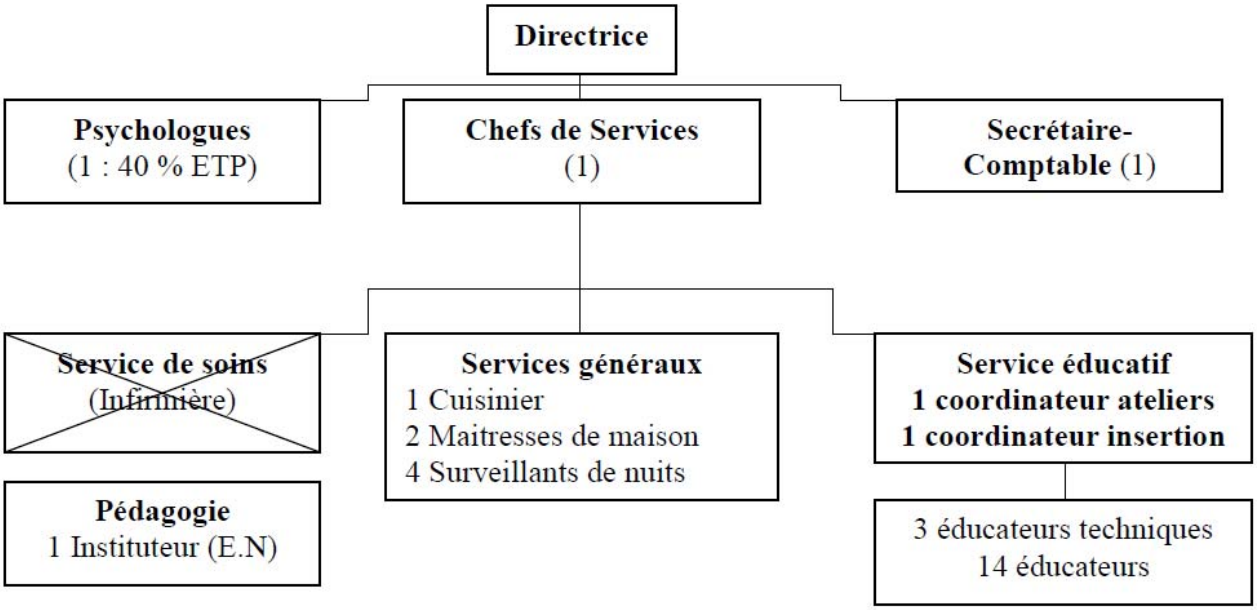
L'un des chefs de service considère pour sa part :

> *« Le bureau [de chef de service] qui donne sur les bâtiments d'habitation et donc directement sur la cour, les accès aux ateliers et à l'une des salles à manger n'a jamais été investi. La fonction de cet emplacement était de donner une forme de soutien/présence symbolique aux éducateurs. Dans le projet de service, il devait y avoir une alternance dans les fonctions, à mi-temps d'un côté et à mi-temps de l'autre, ça n'a jamais fonctionné. […] On a surtout investi le bureau situé de l'autre côté, dans le bâtiment de l'administratif, éloigné des jeunes, car mon collègue avait l'idée de laisser une autonomie aux éducateurs, mais ces jeunes*

*éducateurs, souvent débutants et connaissant mal ce métier, n'avaient pas de maturité professionnelle. »*

Pour ce qui est de la relation entre les différents membres de l'équipe, jusqu'en juin, du personnel de terrain à la hiérarchie, tous sont d'accord pour évoquer un sentiment d'isolement. Quant à la directrice, elle se sent « soutenue par sa secrétaire » de par la proximité des espaces et des temps partagés, et donc propices aux échanges.

Aussi, la directrice, dans sa perspective de donner un autre cap au CEF, a-t-elle procédé au remaniement de son équipe à partir des attentes des salariés, recueillies au cours d'entretiens individuels, et des besoins énoncés en réunion d'équipe, et suite aussi au départ des deux chefs de service et de la psychologue institutionnelle. En effet, l'ensemble de ce remaniement ne s'est pas fait sans difficulté, l'ensemble de l'équipe n'adhérant pas forcément aux changements proposés. Des divergences de vues sont apparues entre les anciens et les nouveaux professionnels.




Ainsi, à la fin de l'enquête, l'organigramme peut se présenter comme suit :

Les postes éducatifs se composent essentiellement d'éducateurs sportifs et depuis récemment d'un moniteur-éducateur. La psychologue clinicienne est toujours en poste (elle va assurer partiellement la fonction de psychologue institutionnelle, la

précédente ayant quitté un poste qui n'est pas renouvelé). Il n'y a pas de psychiatre ni d'infirmier psychiatrique.

La difficulté de recrutement est amplifiée par l'éloignement géographique du centre. Beaucoup de salariés habitent loin du CEF et le trajet est assez long pour certaines (1 heures minimum en moyenne). Du fait de cet éloignement, associé à des plages horaires assez larges et à un travail relativement éprouvant, le personnel reconnaît une difficulté de recrutement qui se traduit par un important *turn-over* du personnel.

> *« Des CDD, des démissions, des stagiaires, des gens qui viennent voir un jour, des professionnels qui ne résistent pas et qui partent sans rien dire au bout de 3 ou4 jours ; il y a eu et il y a encore trop de va-et-vient dans l'équipe, ce qui fait que l'on ne sait jamais à qui se fier : on ne peut pas faire institution. » La psychologue institutionnelle*

**e. Les qualifications et diplômes.**

*Fonctions d'encadrement*

- La direction est assurée par une femme titulaire d'un CAFERUIS, de formation initiale d'assistante des services sociaux et ayant déjà exercé la fonction de chef de service dans ce même établissement (pendant six mois à l'ouverture en 2010 du CEF). La directrice possède aussi une expérience PJJ importante, ainsi qu'une expérience de directrice adjointe.
- Les psychologues : la séparation initiale entre le poste de psychologue institutionnelle et celui de psychologue clinicienne a été abandonnée En revanche, il est important de souligner que, lors de ce premier recrutement, la psychologue dite institutionnelle avait été recrutée par l'ancienne direction « en connaissance de cause sur des compétences psychanalytiques », avec pour principal outil la « parole ». Cette approche est valorisée dans l'organisation et dans les valeurs de l'institution lors de sa création. Comme le précise le projet de service dans la fiche de poste, elle était amenée à occuper une position clé dans le fonctionnement du CEF : soutien des équipes, gestion/supervision des projets des jeunes et de l'avenir de l'institution, aide à la décision, collégialité avec la directrice et les chefs de service, supervision des réunions institutionnelles et animation du groupe d'analyse de la pratique. Malgré une position

statutaire importante, la psychologue « ne se voi[t] pas dans une fonction hiérarchique et de prise de décisions, [elle] conseille et ne revendique pas une légitimité à imposer des décisions », selon ses propres mots. À ce jour, l'ancienne psychologue clinicienne doit prendre les fonctions de la psychologue institutionnelle, faute de renouvellement du poste, sans avoir été recrutée à la base sur cette fonction.
- Le poste de chef de service est actuellement assuré par une personne en formation CAFERUIS. Titulaire d'un diplôme d'éducateur spécialisé, il connaît le CEF (pour y avoir fait son stage CAFERUIS) et adhère au tournant que la direction souhaite faire prendre à l'établissement. Il se présente comme disponible, actif et compréhensif vis-à-vis du comportement des jeunes, calme et consensuel dans ses relations avec l'équipe. Il est apprécié à la fois de la direction et de l'équipe éducative. Il participe activement à la mise en place de la nouvelle dynamique du CEF.

*Fonction administrative*

Cette fonction est occupée par une secrétaire-comptable arrivée à l'ouverture en mai 2010. C'est une des rares personnes à avoir un profil de poste qui correspond à sa qualification.

*Fonctions éducatives*

- Le coordinateur des ateliers éducatifs. Il a pour charge d'organiser les plannings à la journée, de répartir les jeunes dans les ateliers éducatifs, en tenant compte des contraintes spécifiques à chaque jeune (rendez-vous…) et de répartir les professionnels sur les différents temps du quotidien. Le coordinateur a été recruté par ancienneté au CEF en tant qu'éducateur, après avoir vu ses compétences reconnues dans ce poste, lors de la transition entre le départ des chefs de service et l'arrivée du nouveau, au cours de laquelle la direction lui avait proposé d'assurer l'astreinte sur le poste vacant. Il a des compétences techniques en matière d'espaces verts.
- Le coordinateur insertion (sur les projets de sorties des jeunes). Ce poste « n'existait pas vraiment auparavant ou était éparpillé sur plusieurs

personnes », nous dit la coordinatrice insertion. Il est donc en cours d'élaboration, et consiste à organiser les écrits des projets d'insertion des jeunes, en regroupant les informations les concernant. Ainsi, la coordinatrice d'insertion est chargée de centraliser l'ensemble des informations concernant le jeune, en interpellant les éducateurs (dont l'éducateur référent) pour un meilleur accompagnement vers le projet de sortie du jeune. Elle travaille ensuite en individuel avec le jeune sur son projet d'insertion. Celle-ci souhaite « construire et travailler concrètement en équipe autour de la fonction de référence », afin de mettre en place des « fiches techniques » utilisables par chacun des intervenants. L'existence de ces fiches et leur remplissage permettraient d'organiser le temps de l'accompagnement, et de le rendre visible pour les intervenants comme pour les jeunes.

Ce poste est occupé par la seule éducatrice spécialisée du CEF. Présente depuis le début, elle connaît très bien le CEF, la problématique des jeunes et présente les compétences pour produire les projets et les écrits nécessaires à ce poste. Jusqu'à fin juin 2013, elle était en outre la seule figure féminine du pôle éducatif.

- Les éducateurs. Nous faisons le choix de différencier les éducateurs selon le genre, car il s'agit d'une réelle orientation de recrutement. « J'ai essayé, pour moi effectivement, ici c'est quand même un milieu d'hommes éducateurs, d'hommes veilleurs de nuit, le cuistot, etc. Il y a les maîtresses de maison, on a maintenant trois éducatrices, il y a la secrétaire, il y a moi. On a ramené un peu de féminité de… […] Ils vont peut-être retrouver quelque chose un peu de l'ordre du féminin, du maternel ou de la douceur […] Ça apporte plus d'équilibre et d'une différenciation reconnue au sein du CEF, tant du côté des professionnels que des jeunes », précise la directrice.

*Figures féminines :*

Les deux éducatrices présentes au quotidien font autorité auprès des jeunes, avec une attention qui se veut maternante : « Il y a la dimension de la mère, enfin maternelle, qui est là. […] Après, je peux aussi leur mettre une brasse, pousser une gueulante, voilà, quand ça va pas, je le dis. » Ces femmes sont une

éducatrice sportive et une monitrice-éducatrice (arrivera fin juin 2013). Recrutées pour leur charisme, elles semblent avoir « la tête sur les épaules, [et] ne va pas être là dans des truc compliqués avec les gamins, de l'ordre de la séduction », nous confie la direction. Elles sont respectées par les jeunes et par les professionnels.

*Figures masculines :*

Un moniteur-éducateur est arrivé fin juin 2013. Il a un fort ascendant auprès des jeunes ; il est engagé dans la vie quotidienne et il croit à l'éducabilité de ces jeunes.

Cinq des salariés (« éducateurs sportifs ») ont une formation issue du sport (2 semi-professionnels de rugby, 1 semi-professionnel de foot, 1 professeur d'art martial, 1 spécialisé en boxe). Deux d'entre eux sont d'anciens pompiers de Paris. Les valeurs dont se prévalent tous ceux-ci sont le courage, la solidarité et les valeurs charismatiques (faire figure de modèle devant les jeunes). Un salarié a été recruté sans compétences particulières en lien avec le métier éducatif.

- Les éducateurs techniques. Ces professionnels ont ou non un diplôme technique. Voici un exemple de profil : une femme formée à la menuiserie. Elle découvre le public et les attendus de l'accompagnement. C'est un pari fait par la directrice, afin d'augmenter la présence féminine dans l'accompagnement éducatif. À notre départ, cette professionnelle est encore en difficulté pour comprendre son rôle auprès des jeunes.

*Fonction scolaire*

L'instituteur, arrivé en novembre 2010, diplômé de l'Éducation nationale, n'a aucune formation de type enseignant spécialisé diplômé du CAPA-SH.

### 2.3. Ethnographie d'une scène du quotidien[71]

Parmi les multiples scènes du quotidien que nous avons pu vivre, l'une d'entre elles illustre tout particulièrement le travail et la « philosophie » éducative que nous avons pu observer au sein de ce CEF. Il s'agit dans l'extrait du carnet de bord suivant de faire ressortir la volonté de l'intervenant de transmettre une « énergie positive » dans l'agir professionnel, afin de permettre aux mineurs concernés de faire l'expérience du plaisir et d'accomplissement de soi à travers la construction d'un projet.

> Deuxième journée d'immersion : chacun se greffe à un atelier professionnel. Je vais à l'atelier « *jardinage* », où trois jeunes sont inscrits. Dans la tête d'un éducateur technique, on pourrait se dire qu'un atelier, c'est un objectif, un horaire et des apprentissages techniques… Dans la réalité, il est 14h10 passés, les jeunes tirent la patte et ne sont pas enthousiasmés. Les réflexions fusent : « *C'est naze* », « *J'en ai rien à foutre de faire un jardin* »…
>
> L'éducateur, lui, à l'inverse semble extrêmement emballé : « *Les gars on va faire un truc super ! J'ai tout réfléchi ! Ça va être beau, vous allez voir !!!* » ; « *Ça va leur faire super plaisir à A, B et C…* » (le cuisinier et les deux maîtresses de maison). On dirait un enfant qui s'apprête à faire une surprise à ses parents. Son visage, son dynamisme, sa gestuelle témoignent de cet enthousiasme.
>
> Après que les jeunes se sont « *traînés* » au local pour se changer, ils arrivent sur l'espace à aménager. Les jeunes se jaugent du regard dans leur tenue de jardinier, shootent dans les graviers…
>
> Face à leur flegme, l'éducateur redouble de grands gestes enthousiastes qui accompagnent ses propos : « *J'ai tout pensé ! On va leur faire un jardin aromatique ! Là on pourrait faire comme ça, on mettrait des bacs là pour les plantes aromatiques. Comme ça, elle n'aura pas besoin de se pencher trop. Là, quand elle fera la cuisine, paf ! Elle a autour une allée pour circuler [l'éducateur mime les déplacements et la cueillette dans les allées et dans les bacs imaginaires]. Et là, on mettra des belles fleurs et des p'tits cailloux blancs. Ouais, ça fera comme un jardin zen ! Et puis*

[71] L'extrait du carnet de bord utilisé ici sera également repris au cours du chapitre 5 pour illustrer les certitudes et incertitudes dans l'épreuve du cadre.

*une petite haie, là !* » Il semble les inviter à imaginer un futur très proche, à rêver ce jardin. « *Ça va être super joli !* »

Mais les jeunes sont assis dans leur coin sur les marches de l'escalier attenant aux cuisines et le regardent gesticuler : «*Va falloir bêcher tout ça ? t'es malade !* » « *C'est pourri comme activité.* »

L'éducateur insiste et les sollicite : « *Non, allez les gars, ça va leur faire super plaisir, et ce sera super beau ! Vous voulez planter quoi comme fleur ?* » Les jeunes répondent en chœur : « *De la beuh !!!!* » Éclats de rire des jeunes. L'éducateur n'en fait pas cas et poursuit : « *On peut aussi mettre ici des pieds de tomates ! T'en penses quoi ?* », interpellant un des jeunes. À sa question, il n'aura pour réponse qu'un : « *J'nique sa mère à la tomate !* »

La maîtresse de maison, qui est sortie pour participer à la réflexion autour du jardin aromatique, le reprend : « *Tu ne peux pas la laisser tranquille, ta mère ?* » La réponse du jeune ne se fait pas attendre : « *J'ai pas parlé de ma mère !* », ce à quoi la maîtresse de maison répond : « *Ben, tu peux peut-être parler autrement, plutôt que de dire des "nique ta mère" tout le temps !* »

L'éducateur reste sourd aux provocations verbales des jeunes. Il poursuit : « *Bon, moi je verrais de la couleur, des petites fleurs qui s'étalent par là.* » Au moment où le jardinet prend forme dans l'imagination de l'éducateur, progressivement les jeunes deviennent plus attentifs, il se forme une accroche. L'un dira : « *Des roses ! Ouais des belles roses rouges, ça fera joli, les femmes, elles aiment les roses* », tandis qu'un autre soulignera : « *Des blanches, ma mère, elle aime les blanches.* » L'éducateur poursuit comme si de rien n'était : « *OK, des roses, ici, on verra si on trouve ces couleurs. Quoi d'autre ?* » Les jeunes : « *Des roses roses…* ».

Petit à petit, les jeunes donnent leur avis sur l'agencement des bacs.

Nous recueillons les besoins en herbes aromatiques auprès du cuisinier et de la maîtresse de maison. Nous partons dans une voiture citadine à cinq en direction d'une enseigne de jardinage dans le bourg.

Arrivés à destination, c'est parti dans les rayons : les jeunes piochent au gré de leurs envies. Personne ne regarde le prix, personne n'a parlé du budget. Je m'interroge toujours sur le sens de l'atelier. Arrivé à la voiture, comme attendu, seulement un tiers des achats

peut y entrer. Nous ferons donc deux voyages et je reste sur place avec le reste des achats. À notre retour, le groupe est autour du jardin. L'éducateur est toujours aussi enthousiaste.

Il fait chaud et, à le regarder s'affairer avec autant de projections positives, les jeunes s'y mettent activement, donnent leur avis, modifient le projet au fur et à mesure de l'avancement du chantier. L'heure de la fin de l'atelier arrive. Et les jeunes s'expriment ; « *Attends, on n'a pas fini !* » ; « *C'est trop beau ! Attends ! Moi je veux être sur cet atelier demain ! Je veux finir notre jardin ! C'est nous qui l'avons fait ! Allez ! Tu me changes d'atelier, j'veux le finir comme on a décidé.* » Je comprends alors l'enjeu de l'atelier...

Si les jeunes se sont approprié la confection de ce jardin aromatique, il en est de même pour l'éducateur, qui n'a pas feint cet enthousiasme, exacerbé par sa réussite à avoir « *embarqué* » les jeunes avec lui ! Il dira à un autre éducateur : « *J'suis pas là demain, cet atelier, personne n'y touche, j'ai tout pensé, il est bien différent du projet de base, mais on sait ce qu'on veut faire, alors personne se met sur mon atelier ! Je le reprends dans deux jours et on le finit ! C'est OK ? Je veux personne dessus !* »

Un des jeunes se projette alors sur les retombées possibles de son travail : « *Vous direz à la directrice que j'ai bien travaillé ! Qu'elle le dise au juge, je veux avoir mon week-end ! Vous lui direz, c'est moi qui ai fait ça, ça et ça, c'est moi qui ai eu l'idée de ces fleurs.* »

L'éducateur les gratifie de compliments : « *Vous avez vu, bravo, vous avez bien travaillé, je vous l'avais dit que ce serait joli* », ainsi qu'auprès du chef de service venu voir le chantier : « *C'est eux qui l'ont imaginé comme ça, au début, je ne l'avais pas du tout envisagé comme ça… C'est beau hein !?* »

Les mineurs gardent le sourire et partent se changer. Il faut toutefois les rappeler pour ranger le chantier, ce que l'éducateur fait de façon posée. Les jeunes reviennent d'ailleurs sans rechigner, ce qui est plutôt rare. Une fois le chantier en ordre, l'éducateur les invite à être dans la contemplation, à admirer le résultat produit et les invite, une fois encore, à se projeter au moment où le jardin produira des pousses.

Les jeunes partent se changer et rejoignent le groupe. Un des jeunes particulièrement distant revient en courant me dire au revoir car il

> part et ne me verra pas avant mon départ : « *Au revoir, je m'en vais, c'est beau ce qu'on a fait, hein ?* »
>
> Les autres racontent au reste du groupe ce qu'ils ont fait, viennent leur montrer, ainsi qu'aux éducateurs des autres groupes et au chef de service. À plusieurs reprises quand ils passeront devant, j'entendrai dire certains avec beaucoup de fierté : « *C'est moi qui l'ai fait, ce jardin !* »

Il n'y avait là, dans ce plaisir observé, aucun jeu de mise en scène, rien de théâtralisé, ni du côté des jeunes ni du côté de l'éducateur. Les mineurs ont partagé un moment authentique avec l'intervenant, un temps informel comme suspendu, où il est permis de rêver et de se projeter dans un ailleurs positif. « Les jeunes ne s'y trompent pas », nous dira-t-on. Cette scène du quotidien nous a donc permis d'être témoins de la capacité d'un éducateur à faire naître des émotions positives (satisfaction, beauté, fierté...) et d'accomplissement chez des mineurs qui, l'instant d'avant, témoignaient d'un comportement d'opposition et de fermeture.

Nous avons assisté à d'autres moments du quotidien où chacun était dans la représentation de son rôle, à jouer un moment de convivialité entre adultes et jeunes. Ils n'en ressortaient pas d'expression de plaisir particulier ni d'attachement à l'activité proposée (de loisir ou pas). Comme si le temps s'était passé tel qu'il avait été organisé, sans laisser de trace. Un éducateur technique soulignera que, pour lui, ce qui est important, ce n'est pas tant l'activité que la rencontre avec l'autre dans l'activité, *« la vraie rencontre, j'vais pas te mentir, te raconter des histoires... »*. Certains diront : *«Faut pas oublier qu'on aime ce qu'on fait, et que sinon on serait … comme ça, détachés à ce point »* ; *« Si on n'est pas entier, c'est un métier où c'est compliqué. On est dans du quotidien, et le quotidien, forcément, si vous n'êtes pas naturel, ça va pas marcher. »*

Ainsi, l'ensemble de l'équipe s'accorde à dire que pour accueillir l'autre, tel qu'il se présente, avec son lot d'insultes, de provocations et d'attitudes souvent violentes, il faut être en capacité de développer des aptitudes à gérer ses propres émotions et à contenir celles des mineurs. Pour autant, il apparaît nécessaire d'articuler cette

capacité à faire naître des émotions ou à réguler les émotions de l'autre à des ressources et outils partagés collectivement pour en faire une réelle compétence partagée et durable. Cette dimension sera traitée dans la troisième partie du rapport. Pour l'heure, il s'agissait essentiellement de donner à voir des scènes du quotidien afin de mieux percevoir ce qui se joue dans les interactions au quotidien.

# Chapitre 3 - Le CEF de Courteneuve[72]

## 3.1. Postures et préalables à l'observation ethnographique

### a. Le temps de la posture

Une des premières questions qui s'est posée est d'ordre stratégique : quelle posture de chercheur favoriser dans un contexte sensible où les enjeux et les équilibres sont à la fois fluctuants et fragiles ? Sans véritable concertation, nous avons entrepris l'objet d'enquête et cette première phase exploratoire par deux postures à la fois différentes et complémentaires, postures que nous souhaitions au fond tenir en tension : *de l'hyper-visibilité à l'hyper-invisibilité.* De fait, l'un des deux membres du binôme et pour des raisons de formation et d'expérience, aura adopté une inscription dans ce qui s'apparenterait à une *observation participante impliquée.* Le terme « impliqué » ne relève pas d'une coquetterie sémantique mais d'une orientation claire et assumée : avoir une place et un rôle clairement identifiés par l'ensemble des acteurs de l'institution.

Pour prendre une métaphore, l'intervention en binôme supposait que l'on aborde l'exploration par *la figure du pompier* : l'un au feu, dans le cœur de l'action, être dans l'objet, au premier rang dans les situations ou les micro-séquences et le second tenant la lance, à distance, avec une visibilité plus large de ce qui se donne à voir et à entendre. La combinaison de ces deux focales nous a permis de donner une lisibilité plus grande peut-être, plus précise, plus critique aussi — nous permettant de donner un *cadre éthique* à cette recherche[73].

---

[72] La présentation de cette monographie est identique à celle présentée dans le rapport intermédiaire et a été rédigée par Ahmed Nordine Touil.

[73] « Sans prétention aucune, j'ai *a priori* été identifié comme *l'être de culture* : mi-enseignant, mi-artiste. J'avais constaté que se présenter comme chercheur ou sociologue ne me permettait pas d'avoir une épaisseur, une légitimité, une définition précise » (l'auteur de la monographie).

L'intérêt par rapport à d'autres travaux de recherche s'inscrivant dans la perspective de l'école de Chicago[74] ou de l'ethnologie en général supposait d'adopter l'une ou l'autre (ou alternativement) de ces deux postures — alors qu'ici le dispositif nous permettait d'avoir une combinaison d'observations en tension. Tout comme le faisait Evans-Pritchard[75] lorsqu'il prend place chez les Nuer du Soudan ou Howard S. Becker[76] qui use de ses talents de musicien pour prendre place dans un univers où il est repéré comme étranger, être là, visible et identifié, participait d'un choix délibéré.

### b. De la nature de l'observation

Plutôt qu'évoquer un mode d'*observation participante* tel que la définit Malinowski, nous avons opté pour une *participation observante*. En termes de périmètre et de dynamique, nous allons nous tenir à ce qu'Adler et Adler[77] décrivent dans ce qu'ils nomment *observation participante complète* et *observation participante périphérique*. Ces derniers appellent dans cette figure singulière à ne pas se faire avaler par l'objet (« aspirer ») ni« hypnotiser » en quelque sorte par l'action, nous conduisant le cas échéant vers le visible au détriment du contraire. Cela renvoie à ce que Hughes[78] qualifie d'émancipation : « un équilibre subtil entre le détachement et la participation[79] ». Être participant et observateur à temps partiel, c'est-à-dire participant en public et observateur en privé. Cette prudence méthodique est selon Chapoulie « le prix à payer pour rester sociologue dans l'aventure de la participation[80] ».

---

[74] Grafmeyer, Y. et Joseph, I., *L'école de Chicago : Naissance de l'écologie urbaine*. Paris, Flammarion, 2009.

[75] Pritchard-Evans E.E., *Les Nuer. Description des modes de vie et des institutions politiques d'un peuple nilote*. Paris, Gallimard, 1994 (1937).

[76] Becker H. S., *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris, Métailié, 1983 (1963).

[77] Adler P.A. et Adler P., *Membership Roles in Field Research*, Thousand Oaks, Sage, 1987.

[78] Hughes E.C., *Le regard sociologique : essais choisis*. Paris, Éditions de l'EHESS, 1996.

[79] Diaz F., « L'observation participante comme outil de compréhension du champ de la sécurité », *Champ pénal*, vol. II, 2005.

[80] Chapoulie J.-M., Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie, *Revue française de sociologie*, 25/4, 1984, p. 598.

Quant à la philosophie privilégiée et inspirée, elle pourrait s'apparenter dans sa forme à ce que Jeanne Favret-Saada décrit de la manière suivante : « De tous les pièges qui menacent notre travail, il en est deux dont nous avions appris à nous méfier comme de la peste : accepter de participer au discours indigène, succomber aux tentations de la subjectivité. Non seulement il m'a été impossible de les éviter, mais c'est par leur moyen que j'ai élaboré l'essentiel de mon ethnographie[81]. »

### c. Les préalables avec les acteurs

*La négociation de l'accès au terrain*

Malgré les écrits (projet de recherche) et les rencontres magistrales en amont, qui passent également par un processus de réassurance des acteurs institutionnels engagés, il a fallu dès les premiers instants légitimer notre place, notre rôle, notre présence tout simplement. Cela renvoie sous la forme métaphorique à ce que Germaine Tillon écrivait : « L'ethnologue qui abordait un territoire inconnu devait — doit toujours, devra demain — se présenter aux autorités politiques du lieu, en conservant un ordre décroissant : le soleil d'abord (en l'occurrence, le gouverneur général), ensuite les planètes (c'est-à-dire un bon nombre de hauts fonctionnaires et le préfet), puis les satellites de toutes ces planètes[82]. »

C'est ainsi que des hautes instances en petits comités l'appréhension de la recherche, du terrain et des acteurs s'est effectuée. C'est par la description des modalités d'entrée en relation avec les acteurs que sera présentée la manière dont cette « descente en rappel et en entonnoir » a été réalisée.

[81] Favret-Saada J., *Les mots, la mort, les sorts, Op. cit*

[82] Tillon G., *Il était une fois l'ethnographie*, Paris, Seuil, 2000, p. 24.

*Le temps de la rencontre directeur/chef de service/coordinateur*

Cette séquence, qui n'avait pas été préalablement « calée », semble avoir été souhaitée de manière informelle par les responsables comme un préalable au travail d'investigation. Même si la confiance était de mise, le besoin de clarifier certains points du travail d'enquête et des modalités de la recherche s'est imposé à nous, nous permettant d'exposer nos objectifs et notre posture. Nous avions sous-estimé la dimension communication, pensant que le relais avait été fait en amont. Ce besoin de rencontrer « en live » les protagonistes de cette entreprise de recherche permettait dès lors d'affiner, d'en développer certains aspects, d'asseoir la philosophie de nos intentions, d'éclairer les zones d'ombre. Une première question se pose et pas des moindres : la nature de la communication et la manière dont l'information circule (ou pas) entre acteurs verticaux et horizontaux. Comme une espèce de *filage à l'italienne* (répétition sans décors, sans accessoires et sans costumes), il nous a fallu redire et ré-entendre des préalables déjà réalisés.

Il ne s'agissait en aucun cas de « méfiance » ou d'absence de confiance mais plutôt d'être au clair dès le début sur ce qui se contractait de part et d'autre entre les différents acteurs. Lever le voile, jeter les bases de ce travail, en démontrer l'intérêt y compris pour les professionnels, ainsi se définissaient en substance les objectifs de ce premier contact. Ont été rappelés d'ailleurs certains points, notamment ceux liés au changement de posture nous concernant — nous ne venions pas former, enseigner, (comme à notre habitude) mais plutôt questionner, collecter du matériau dans un objectif de recherche. Cela n'empêchera pas dans les phases d'exploration des remarques interrogatives du type : « Ça se passe pas mal ?! », « Pas trop de mauvaises surprises ? », « On n'est pas trop à la ramasse ?! », « On n'est pas trop mauvais ?! », etc.

*La question du don et contre-don dans la posture de recherche*

Ce que parler veut donner. Une des dimensions clés dans ce microsystème qu'est le CEF est la question de la dette. Nul doute que ce qui s'engrange sur une année et demie suppose que chacun s'y retrouve en quelque sorte. Notre pratique de ce type de structure nous amène à être vigilants, notamment aux discours construits que les

acteurs sont en capacité de produire pour tout curieux extérieur à la structure. Nous avons beaucoup observé ces publics capables de donner à l'autre ce qu'il voudrait entendre en quelque sorte, soit dans les interactions verbales entre eux : entre salariés, entre jeunes, ou entre les deux et aussi avec les extérieurs.

Afin d'éviter cela, nous avons opté pour un engagement mesuré dans les interactions et les liens que nous tissons avec les différents acteurs de l'institution. Cela se traduit par une démarche figurative empruntée à l'univers rugbystique : entrer dans la mêlée. Dès qu'un petit groupe se forme (ou même dans la formation de micro-groupes que nous encourageons délibérément), nous prenons place dans ce dispositif pour vivre et partager la dynamique du groupe.

> *Les Nike d'Eddy*[83] : Eddy me dit à plusieurs reprises qu'il attend impatiemment une paire de baskets Nike que sa mère doit lui envoyer incessamment sous peu. À plusieurs reprises, la question des Nike revient en début de conversation, alors qu'il traîne aux pieds une vieille paire de chaussures à moitié éventrée. Malgré les remarques (voire les vannes) de ses camarades, il affirme qu'il les trouve très bien. Après échanges avec les éducateurs, je constate qu'Eddy ne recevra *a priori* jamais la paire de chaussures qu'il attend, sa mère ayant même souhaité être déchue de sa parentalité. Je choisis délibérément de lui proposer de rapporter lors de ma prochaine visite des chaussures que mon fils ne porte plus. Il me questionne sur la marque de ces dernières. [...] Discrètement (et en concertation avec les éducateurs), je lui remets deux paires de baskets dans un sachet. Avant de les découvrir, il me questionne à nouveau sur la marque. Je lui réponds qu'elles sont de la plus belle des marques. « *Des Nike ?* » me demande-t-il. « *Non, de la marque d'estime* », lui réponds-je. À la fois surpris et ravi, je suis conscient d'engager quelque chose de singulier dans cette transaction. On pourrait considérer que l'on est ici dans le registre du généreux, de l'émotionnel, etc. En qualité de chercheur, je considère être dans la posture de la plupart des ethnologues : prendre place et avoir une place dans le système.

[83]Extraits du carnet de terrain.

Kevin, témoin privilégié de la scène, me dira plus tard « *Vous avez marqué des points ici. En plus, vous avez gagné au moins deux mois.* » Je sais que dans cette remarque il y a autre chose qu'un gain d'estime ou de temporalité : je ne suis pas devant la scène au sens goffmanien du terme, mais dans la scène.

> *La conférence de Yazid Kherfi*[84] : Après quelques échanges en amont, nous avons acté avec l'équipe éducative du CEF la participation des jeunes qui le souhaitaient à une conférence donnée par cet « ex-délinquant » pour la présentation de son ouvrage *Repris de justesse* et de son parcours. C'est dans un amphi d'une école de travail social comble, à côté d'étudiants, de professionnels, de responsables institutionnels, etc. que se sont retrouvés ces adolescents. Au-delà des aspects pédagogiques ou éducatifs, il s'agissait aussi pour moi de les *inviter chez moi* parce que *je me suis invité chez eux.* En même temps, cela procède du protocole de reconnaissance nécessaire entre les acteurs dans le cadre d'une recherche, protocole où se formalisait cette rencontre particulière. Nous sommes encore une fois dans le processus de don-contre-don que nous décrivions précédemment. Soulignons également que ces derniers n'ont pas fait de figuration lors de cette conférence : certains prenaient des notes, d'autres ont posé des questions, etc. L'idée initiale était de les voir prendre une place légitime dans la scénographie. Rien ne leur avait été demandé quant à la tenue à avoir durant cet événement. La validation de notre analyse tient à la posture qu'ils ont choisie d'avoir.

### 3.2. Description de l'établissement et de ses caractéristiques pertinentes

Lorsque nous quittons notre hôtel pour rejoindre le CEF de Courteneuve, nous longeons en voiture les murs d'une centrale, véritable forteresse dont la taille et l'architecture en imposent face aux paysages champêtres environnants. Nous nous en éloignons, quittons la voie principale pour nous retrouver sur une route de campagne qui nous conduit jusqu'à un portail — façon ranch du Minnesota. À travers

[84] *Ibid.*

l'interphone, une voie « chaleureuse » nous invite à entrer à l'intérieur d'un espace mi-ferme, mi-école d'équitation. Un chemin arboré nous conduit jusqu'au parking dédié aux visiteurs. Ryan, nouvel arrivant en ce mois de novembre 2013 et qui n'est là que depuis 24 heures nous confie : « Franchement, dans ma tête, avant d'arriver là, j'imaginais que j'allais me retrouver dans une petite prison, avec des murs comme une prison, et franchement, quand je suis arrivé, j'ai cru qu'on arrivait dans une ferme avec des chevaux et tout ça. »

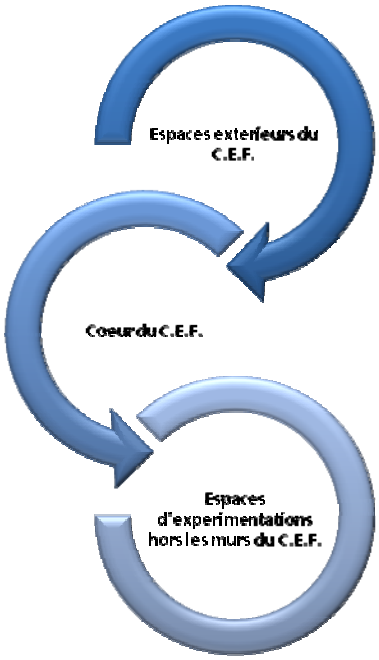
Le premier sentiment que nous éprouvons est d'abord lié à la différence qu'il y a entre cette structure fermée et la prison que nous avions longée. Espace ouvert, verdoyant, propre, vieux bâtiments de ferme sur le côté, chevaux dans le pré voisin, et face à nous des bâtiments ocre jaune. Arrivés à proximité et longeant un des bâtiments qui précèdent la section administrative (bureaux), nous pouvons même apercevoir par les fenêtres larges et basses la décoration personnalisée des chambres d'adolescents (photos d'artistes, de sportifs, de petites amies peut-être, poste radio, petit bureau, etc.).

L'architecture de l'ensemble se caractérise par le *cercle* ou l'*ovale* : en effet, les bâtiments — bureaux, chambres, cuisine et salle de restauration, terrain de sport et gymnase — forment un assemblage original qui, contrairement à la plupart des structures de l'intervention sociale, privilégie la figure du cercle, du « ventre » peut-être. L'assemblage est particulier, mariant des bâtiments d'époque (bâtiment Restauration) et nouveaux (architecture moderne). De ces derniers se dégagent de la singularité et de la cohérence. On pourrait mettre en perspective (et en hypothèse) cet ordonnancement spatial des bâtiments et des structures avec le « tout en vrac » des structurations psychologiques et de parcours de certains adolescents accueillis ici. On pourrait de la même manière considérer qu'il y a plusieurs périodes pour ce CEF, chacune d'elles étant caractérisée par le rajout d'une partie de ces bâtiments.

Deux microstructures se trouvent au cœur de ce dispositif : un préau « à cigarettes » avec une grande table en bois et des bancs (nous y avons déjeuné une fois et cela semblait être exceptionnel) et une salle de télévision avec fauteuils et accessoires sono. D'emblée, nous comprenons qu'il y a des logiques de territoire, d'espaces

autorisés et/ou interdits, des zones spatiales codifiées (certaines plus que d'autres d'ailleurs). Une particularité : l'accès depuis l'extérieur de cet ensemble de bâtiments à l'intérieur se fait par une porte grillagée (la seule d'ailleurs). Cependant, on peut passer du dehors au dedans par les bureaux et la cuisine, ce qui démultiplie les portes d'accès. Pour pouvoir le faire, nous sommes rapidement appareillés : un passe nous permet de franchir ces différents *checkpoints*. Lors des premières explorations, nous avons parfois oublié de fermer les portes après les avoir franchies : ce sont alors les adolescents présents qui nous ont invités à chaque fois à le faire.

Il n'y a aucun sentiment d'oppression à l'intérieur, plutôt le contraire. Chacun (professionnels et adolescents) semble utiliser ces différents espaces sans pression particulière. Il y a toutefois des espaces où l'on passe, où les jeunes ne traînent pas et des espaces de « stationnement », d'errance, de négociation, d'activités diverses (intellectuelles et sportives, ludiques), etc. Cette *géographie des mouvements* procède d'une logique fine et complexe. Il faut par ailleurs considérer qu'il y a un second cercle dans lequel les adolescents se retrouvent souvent pour des activités (bricolage, réparation, entretien des espaces verts, tout dernièrement fabrication d'un poulailler). Un dernier cercle est à prendre en considération : le « hors-les-murs ». En effet, les adolescents se retrouvent assez rapidement dans des espaces professionnels (souvent des lieux d'apprentissage, restaurants, magasins de vêtements, garages, etc.) loin du CEF, dans les villes voisines par exemple. C'est ici que la *dimension fermée du CEF se reconfigure.*




**Reconfiguration de la fermeture**

Nous retrouvons dans ce *mouvement ternaire* une dynamique que Van Gennep avait décrite à propos des *rites de passage* (que nous développerons ultérieurement).

Sur les aspects contrôle organisationnel et techniques de contrôle, nous apprenons que le système de surveillance (caméra) ne fonctionne pas (hormis celle qui domine le portail de l'entrée). Soulignons d'ailleurs le fait que les murs et le portail d'entrée sont aisément franchissables. Lors des premières explorations, nous découvrons un énorme orifice dans le grillage du terrain de sport qui permet de quitter le CEF *via* les champs. Il n'a à ce jour jamais été utilisé, malgré le fait que, à chaque arrivée d'adolescents, ces derniers en étaient rapidement informés (par leurs homologues). Néanmoins, les jeunes ne sont que rarement seuls, et, même lorsqu'ils le sont exceptionnellement, la vue des différents bureaux ou de la cuisine les met sous le regard du personnel. « De toute manière, si un gamin veut se barrer, il a sur une journée plusieurs dizaines d'opportunités pour le faire » (un éducateur).

### a. Géographie du CEF

| | |
|---|---|
| Cuisine, salle de restauration et salle de classe, et, à l'étage, bibliothèque, salle d'arts plastiques et de musique, bureau de la psychologue, buanderie et chambre de secours | |
| Gymnase, salle de sports et d'activités | |
| Portail d'entrée | |
| Dortoirs en deux parties des adolescents avec chambre de veille et bureau éducateurs | |
| Parking visiteurs et personnels | |
| Terrain de sport | |

### b. Une histoire et un héritage particuliers

Le CEF est le premier de France et se situe dans un ancien poney-club, à 6 km du bourg et de ses 1 500 habitants. C'est en novembre 2002 que le projet éducatif du CEF est transmis au ministère. Le 17 mars 2003, il ouvrait ses portes. Le fait que ce dernier s'implante en milieu rural semble lié au projet éducatif de l'établissement : « La valeur thérapeutique des animaux est reconnue depuis longtemps. [...] L'animal ne nourrit pas d'attentes idéalisées envers le jeune et accepte ce dernier pour ce qu'il est, et non pour ce qu'il devrait être : cette acceptation inconditionnelle permet au mineur de se sentir valorisé et aimé en tout temps, ce qui est très important à l'adolescence. » Pour le directeur du CEF, le but est la « rectification des mineurs » (*Un journal*, 23 février 2003). Cela se traduit selon les termes de l'association gestionnaire X par « la présence de l'ensemble du personnel lors de l'accueil sous la forme d'un "mur humain" qui posera d'emblée un cadre et des repères structurants visant à instaurer un climat contenant et sécurisant ». Le CEF connaît un démarrage difficile. Un quotidien écrivait à l'époque : « [il] est incendié par une de ses pensionnaires en septembre, et rouvrira le 1er mars. Avec quelques changements : le préfet retirera l'habilitation de l'association gérante, K. [...] L'association W. prendra le relais. Et le CEF accueillera des garçons. »

La maîtresse de maison, « seule rescapée », selon ses termes, de cette époque, a connu tous les événements qu'a traversés ce CEF depuis son ouverture,« des meilleurs aux pires ». Il semblerait que, dès l'ouverture, les difficultés n'ont fait que se succéder. Un court extrait d'un entretien avec cette personne permet d'en mesurer la teneur : « Oui. Ç'a été vraiment très, très compliqué. Très compliqué parce que personne ne savait vraiment ce que chacun devait faire.[...] D'abord, c'était tout nouveau, c'était le premier qui ouvrait en France. Et je pense que l'association n'était pas au fait pour organiser ce genre de chose, en plus avec la pathologie de certaines jeunes filles. [...] Ya des fois, je me suis retrouvée à partir avec ma voiture à faire 15 bornes et ne m'en être pas rendu compte. [...] J'avais tellement de trucs dans la tête, de me dire qu'est-ce qu'il y a qui va pas ? Qu'est-ce qui ne fonctionne pas ? que d'un coup je me suis retrouvée pratiquement devant chez moi et je ne m'en étais pas rendu compte. Là, je

me suis fait très peur ce jour-là. Il y a eu des moments très difficiles, mais je pense qu'il y a eu une très mauvaise organisation. Les personnes qui ont été embauchées ne connaissaient pour la plupart pas plus le milieu que moi. [...] Moi, je pense que c'était désorganisé. [...] On vous disait de faire comme ça, comme ça. Le lendemain, c'était autrement, enfin… Vous voyez ? Il fallait que ce soit très structuré, quoi, à la base. Au fil des années, oui. Après il y a eu le changement d'association. Ça, c'est pareil, ça, c'est fait … Enfin, moi, je l'avais dit à M. Untel, d'ailleurs, enfin moi personnellement, j'avais l'impression d'être vendue, et d'ailleurs je l'ai été un peu, surprise, et je lui ai dit mais : vous ne vous rendez pas compte. On l'a appris un peu comme ça par hasard que l'X vendait le CEF, quoi. [...] Ya eu pas mal d'histoires avant, après y a eu un incendie en fin d'année, en 2004 la même année, après on a une fermeture administrative, après on s'est retrouvé dans les Algeco, enfin vous voyez, c'était un grand périple. [...] »

Il y a un lien tout particulier entre l'histoire et le présent dans ce CEF et qui se perçoit tant dans les discours, dans les hommes que dans le bâti.

### c. Équipe et philosophie

L'équipe dans son ensemble décrit deux périodes : « celle d'avant, celle d'aujourd'hui ». L'équipe d'aujourd'hui est composée d'anciens éducateurs (techniques ou éducatifs), de la maîtresse de maison et de nouvelles recrues. L'actuel directeur (et actuel coordinateur) dit avoir définitivement supprimé les profils d'éducateur technique, d'éducateur sportif, etc., pour n'en conserver qu'un seul, celui d'éducateur spécialisé. Ce nivellement par le haut semble avoir reconfiguré le profil de l'équipe et le rapport des professionnels entre eux. Il y a dans cette reconfiguration quelque chose qui relève de la greffe et du pari ainsi que la constitution d'un « nouvel ADN ». Ce qui surprend de prime abord est la dimension charismatique du chef (directeur). Nous ne sommes pas loin de la vénération : une figure forte qui semble être le ciment d'un ensemble et d'une dynamique. Il semble incarner (et le sollicite) l'engagement, la responsabilité, l'implication, la rigueur, l'imagination, l'audace. Il y a un ensemble de valeurs, un socle commun qui permet de faire tenir ensemble des personnalités très

différentes et des professionnels aux parcours et niveaux de qualification très hétérogènes.

Nous sommes proches de la figure guerrière : « on ne cède pas », « on ne lâche pas », « on tient les positions », « on avance », « on affronte »… La sémantique utilisée tant par l'équipe que par le directeur a des références qui rejoint par certains aspects l'*art de la guerre* de Sun Tzu. Il est une figure rassurante, réconfortante avec un devoir d'exigence avec lui-même et les autres. Il y a quelque chose dans cette figure qui fait rempart avec la « situation d'avant », comme une menace sur l'équipe et la structure : reculer, ce serait retourner à cette « situation d'avant », à une forme de chaos réel ou symbolique.

Il y a dans le rapport tant des adolescents que du personnel (éducatif ou non) à cette figure du directeur des directeurs une forme de *totémisation* de la fonction et de la personne. Il est la référence, la figure de référence, il produit le cadre de référence, il rappelle les références, il redéfinit le périmètre de l'autorisé et/ou de l'interdit, il rassure. Lorsqu'il est présent dans la structure, sans qu'il apparaisse physiquement, « on sait qu'il est là », dira un éducateur. Il est assez rare de rencontrer dans une structure quelqu'un qui incarne autant celle-ci car il est la structure en tant qu'individu structurant. Cette forme de leadership dépasse la vision ou la définition classique que l'on peut en avoir. Se pose alors la question de la permanence. Qu'en sera-t-il lorsqu'il quittera ses fonctions ?

#### d. Du « réseautage » au recrutement

Concernant l'équipe éducative et les intervenants extérieurs ou exceptionnels, les modalités de recrutement participent de ce que les Canadiens désignent par « réseautage » : « C'est quelqu'un qui m'a dit, qui m'a recommandé, qu'on m'a recommandé, que j'ai vu à l'œuvre, etc. » La plupart des salariés qui arrivent dans la structure le sont sur recommandation. Ils n'y arrivent d'ailleurs pas par hasard : les modalités de sélection des membres de l'équipe relèvent d'une stratégie très particulière que nous sommes en train d'affiner et sur laquelle nous reviendrons. Elle ne tient en rien au hasard et semble obéir aux logiques du mouvement du CEF. Une

des questions que les responsables (directeurs et chefs de service) se posent en permanence et à chaque fois qu'un besoin en ressources humaines s'impose serait : « Est-ce que le tout fait un ensemble ? » (expression d'un des directeurs).

Le recrutement se fait à partir d'expériences partagées précédemment : c'est bien dans le contingent des personnes qui ont fait leurs preuves dans des situations et environnements particuliers (notamment dans un CER où certains se sont rencontrés, ont partagé les mêmes expériences, ont certainement contribué à élaborer une philosophie de l'intervention originale) que la ressource est recherchée. On a le sentiment que le recrutement se fait sur la *dynamique du puzzle* : « Il faut trouver la pièce manquante à chaque fois mais qui n'est jamais la même ; ça n'a rien avoir avec le diplôme ou le poste. En fait, on cherche des personnalités compatibles et des profils. » « Quand je reçois un postulant pour un poste, pour moi, le vrai entretien ne se déroule pas vraiment dans mon bureau mais dans la cour, c'est-à-dire au contact des jeunes : la posture, la maturité, tenir le non et le règlement, ne pas être dans le négoce, le copinage, être dans l'écoute, dans l'échange et toujours dans cette posture d'adulte ».

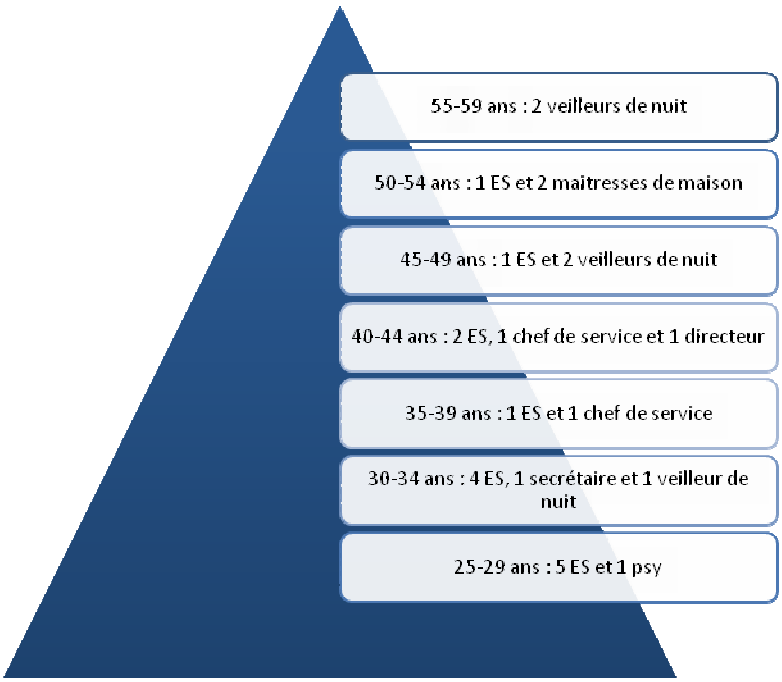
Il est nécessaire selon la direction « d'avoir un réservoir de quelques personnes sous le coude qui ont déjà fait un essai, déjà passées dans l'institution ; il est essentiel de renouveler ce réseau en accueillant des personnes en immersion : bénévole, deux demi-journées, (un 7 h/14 h et un 13 h 45/23 h). Je me sers beaucoup des candidatures spontanées ou du réseau. J'accueille le postulant avec les chefs de service puis je les invite à une immersion). Le réseau est également alimenté par des éducateurs de la structure qui en ont eux-mêmes » (exemple de W. qui a un réseau extérieur à ce champ, notamment dans le champ du handicap).

### e. Une équipe stable au profil singulier

L'effectif du CEF de Courteneuve compte 25,5 salariés (+ 0,5 directeur de pôle + 1 détaché de l'Éducation nationale), soit 26 ETP (équivalents temps plein) dont 14 ETP éducateurs.

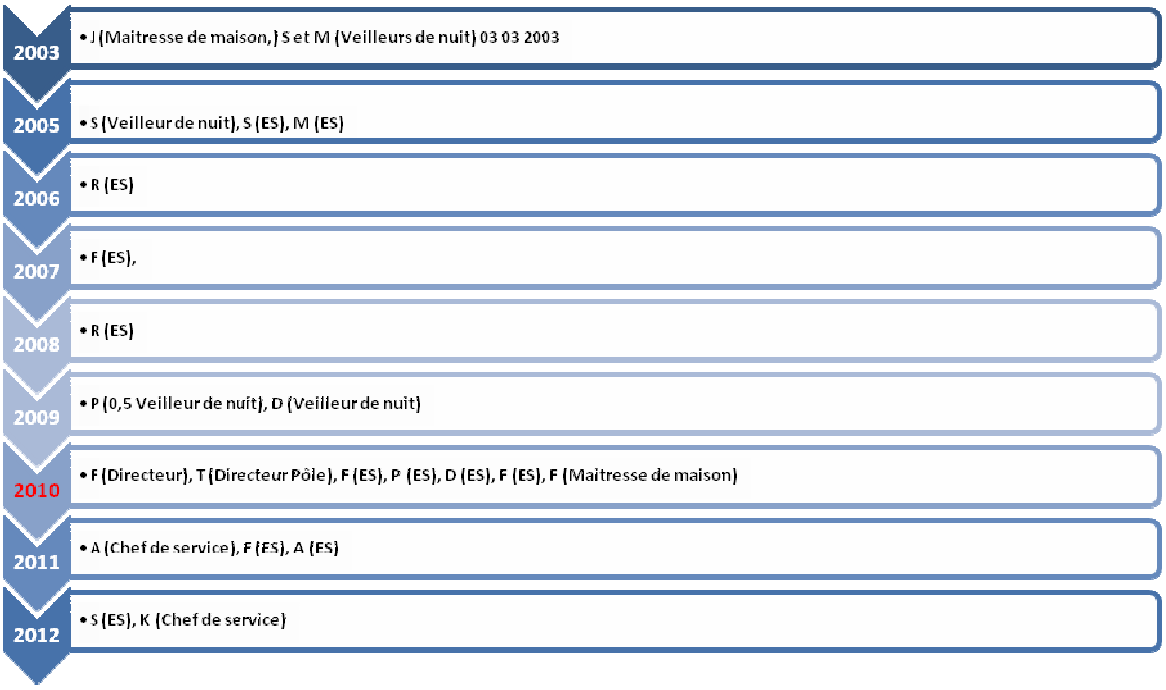
Concernant l'équipe éducative, elle compte 11 hommes et 3 femmes (au nombre de 5jusqu'à récemment).

**Pyramide des âges de l'ensemble de l'équipe :**




Il y a 12 professionnels de plus de 40 ans et 14 de moins de 40 ans. Cet équilibre est intéressant à observer dans le sens où nous avons une courbe des âges qui, involontairement choisie, donne une physionomie particulière à l'ensemble de l'équipe.

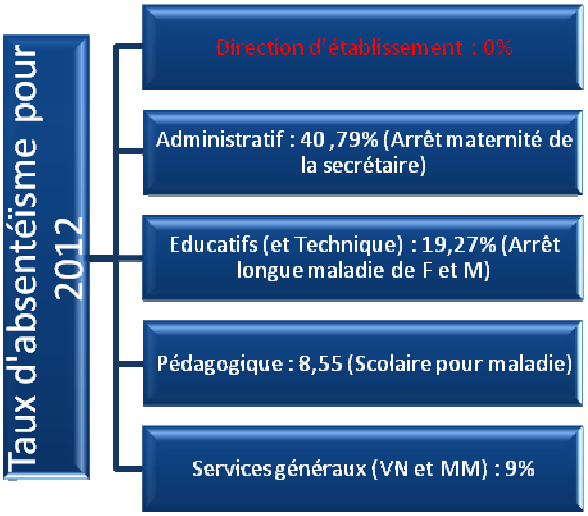
**Année d'arrivée du personnel**




2010 est une année charnière puisqu'une partie importante de l'équipe (direction comprise) se modifie.

*Taux d'absentéisme :*

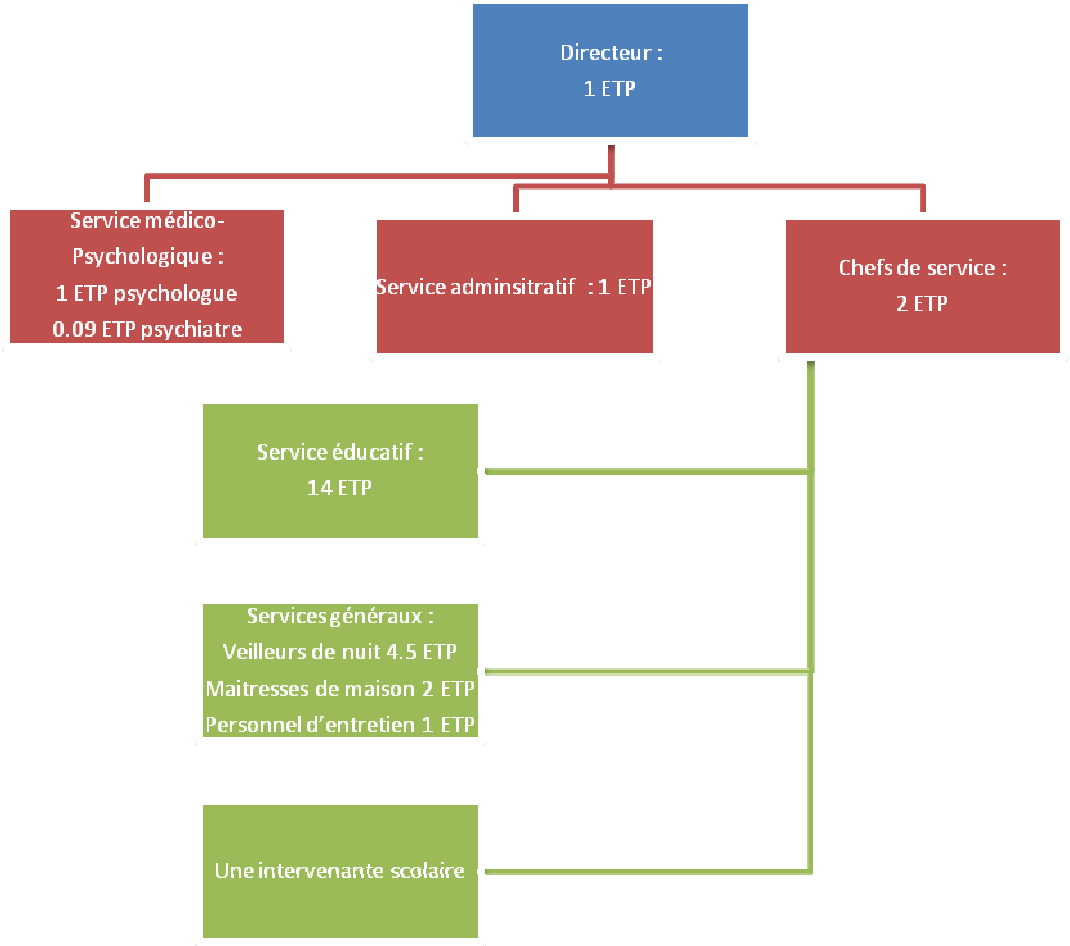
Le taux d'absentéisme reste relativement modeste ; l'augmentation de 2011 et 2012 correspond à un arrêt maternité et deux arrêts maladie conséquents pour 2 ES.




Au quotidien, les jeunes sont encadrés par trois éducateurs, caractérisés par la diversité et la mixité. Le principe du « vivre avec, faire avec, parler avec » résonne comme un leitmotiv pour l'ensemble de l'équipe. Occuper le temps et les espaces relève d'une stratégie pour l'équipe. Être là, au présent, répondre dans l'instant à tout fait, déclaration ou acte est une posture qu'incarnent tous les personnels de la structure. La direction déclare à cet égard : « Il faut traiter les dossiers, les incidents, ici et maintenant. L'important, c'est de ne rien lâcher au départ et d'avoir une équipe cohérente dans le discours, dans les attitudes, dans l'expérience, avoir un socle commun sur la question des valeurs, des personnalités différentes mais complémentaires. [...] Ce qui a évolué par rapport au départ 2010 [le renouveau début 2011], le principal progrès du X est d'avoir une équipe qui arrive à apporter de la contradiction, qui ne soit pas contre-productive, mais le contraire. Au départ, quand certains membres de l'équipe n'étaient pas d'accord, cela était perçu comme des attaques personnelles et non comme quelque chose qui participe d'une réflexion et d'une construction collective [...]. Aujourd'hui, l'équipe arrive à réfléchir collectivement et à se remettre en question sans que ce soit vécu comme un aveu d'échec ou de remise en cause personnelle. »

### f. La structuration formelle du CEF

Nous présenterons ici et de manière sommaire l'organisation formelle (l'organigramme) même si nos observations mettent en relief une organisation informelle plus significative que le schéma qui suit.




## 3.3. Ethnographie des scènes du quotidien

### a. Contextes, décors et scénographie

La prise de contact, l'entrée « en douceur » dans l'environnement et dans l'enveloppe structurée et rythmée d'un CEF caractérise les premiers échanges. Lorsque nous arrivons, la partition du CEF se joue, de nombreux jeunes sont engagés dans des activités hors les murs (peinture, travaux divers). Seuls les responsables, la maîtresse de maison, la secrétaire et un éducateur sont présents dans les

bâtiments administratifs et alentour. L'espace du CEF apparaît original. Une première question : drôle de lieu, drôle d'environnement, drôle d'idée de mettre un CEF à cet endroit. C'est la campagne « normande » dans sa configuration, vieille ferme et bâtiments récents flirtent près de chevaux qui paissent dans les prés voisins. Que viennent faire ici des jeunes et des éducateurs ? Qu'est-il possible de faire ? Un des premiers paradoxes qui surprend le visiteur est lié par cette rencontre entre espace fermé et nature ou horizons ouverts.

**b. Le temps du repas**

La rencontre s'est faite de manière improvisée. Nous nous sommes ainsi retrouvés attablés après une demande expresse auprès de la maîtresse de maison, véritable cheville ouvrière de ce dispositif. Nous constatons qu'elle a l'habitude de gérer les invités surprises, témoignant aussi du fait que la pratique était courante et que le Centre éducatif fermé était ouvert, pouvant même accueillir des invités non invités, capable de gérer l'inattendu. Cette culture de l'ouverture est confirmée par la présence de stagiaires en formation et en nombre, émanant autant du secteur social que de DUT commercialisation et événementiel ou BTS, ESF, etc. La cuisine a en effet une place particulière dans le CEF. De par sa situation géographique, son « architecture », sa place physique dans le dispositif, la personnalité de sa responsable, elle se constitue comme un des organes vitaux de l'institution. Au-delà de ses simples aspects nourriciers ou nutritifs, l'espace est codifié. Ses usages en sont strictement dessinés, le fonctionnement et les rituels invitant l'ensemble des acteurs à en respecter les règles formelles et informelles.

D'emblée, le jeu des places est perceptible. Une répartition faussement aléatoire permet à chacun de trouver place autour d'une immense table ou éducateurs, adolescents et chercheurs prennent place. Un chef d'orchestre (un éducateur) prend place sur la tranche et harmonise les mouvements de table tandis que jeunes et adultes se ventilent autour de cette dernière. La séance s'ouvre selon des règles connues de tous. Un ordonnancement de la distribution des aliments et boissons se

réalise dans une forme de faux jeux « naturels ». On perçoit la dimension de la règle, sa force et une pression de conformité qui s'impose à tous les acteurs (y compris nous). Une forme de lubrification des usages, de la politesse aux thèmes de conversation, une forme de lissage des attitudes semble peser sur chacun. D'emblée notre présence intrigue. Nous savons qu'il se joue ici et maintenant quelque chose d'essentiel. Que venons-nous faire ici ? Quel sens a notre présence ? Comment nous présenter comme des observateurs sans que cela s'apparente dans la traduction ou la réception comme du contrôle ou de la surveillance ?

Une des modalités choisie fut de s'inscrire dans une démarche de valorisation des acteurs en présence. Le principe de l'ignorance, la curiosité saine, la volonté de comprendre le sens de la place de chacun des acteurs dans cet établissement curieux et singulier se sont constitués comme un *leitmotiv*. Un des parti-pris fut de s'inscrire dans une perspective particulière et souvent présente dans les interactions : la dimension futile : « Car si rien n'est plus futile que de traiter des sujets avec futilité, rien, en revanche, n'est plus jubilatoire que de traiter des sujets futiles en ayant l'air d'être tout sauf futile[85] . » Je n'ai pas hésité à mobiliser des attitudes délibérément choisies (et expérimentées par ailleurs) liées à l'humour ou au « vannage ».

Finalement, cette première rencontre a porté ses fruits, les questions, les remarques, les attitudes de la part des adolescents nous ont permis de nous faire une place dans le groupe tout en gagnant leur confiance. Évidemment, nous ne sommes pas dupes et nous savons que tout est à rejouer à chaque moment, à chaque rencontre avec ces derniers. Un événement particulier apparaît intriguant : nous rapprochant de la fin du repas, le « chef d'orchestre » demande au groupe (professionnels et jeunes) un moment de silence, que certains appellent la « minute de silence ». Chacun se tait. Plus un bruit. C'est le même acteur qui met fin à ce temps silencieux.

Nous ne pouvons que nous interroger sur le sens éducatif de ce temps suspendu, ce rituel. Ce « retour au calme », comme l'appellent les éducateurs (même lorsqu'il n'y a aucune tempête), a été mis en place par l'équipe éducative de longue date. Il

[85] Erasme, *Eloge de la folie : suivi de la lettre d'Erasme à Dorpius*, Paris, Flammarion.1999.

semblerait que ce soit une initiative prise par la nouvelle équipe (et plus particulièrement du coordinateur-directeur) pour gérer une forme de chahut récurrent durant les temps de repas. Apaiser, faire tomber la pression, créer une rupture ou un sas entre deux séquences, tel semble en être le sens. La découverte de ce temps se fait par nous comme pour les jeunes — au cours du premier repas — en vivant et partageant cette première expérience. Nous vivons et éprouvons la même chose d'ailleurs que les adolescents accueillis pour la première fois au CEF. Une jeune explique : « *Moi, la première fois, j'ai pas capté grand-chose ; j'ai vu que tout le monde s'écrasait, je me suis écrasé, j'ai pas posé de question. Franchement, ça m'a fait bizarre. Je me suis dit c'est quoi cette secte* ».

*La configuration du repas n'est pas sans rappeler deux figures :*

- L'image des repas familiaux tels qu'ils se configuraient dans la France traditionnelle (et d'ailleurs dans les sociétés communautaires). La figure autoritaire du Père, la famille autour, comme si je rejouais ici la reconfiguration symbolique d'une famille recomposée au sens figuratif.
- Le repas de Jésus et de ses apôtres (*La Cène* de Léonard de Vinci, œuvre représentant le dernier repas du Christ et de ses douze apôtres le soir du Jeudi saint, juste avant qu'il ne soit arrêté par les Romains. Soir qui n'est autre que la veille du jour de sa crucifixion.)

Il y a dans ces deux configurations quelque chose qui se joue où même la maîtresse de maison prend une place particulière. Sans faire d'analogie facile, il conviendrait d'interroger les intervenants mobilisent leurs références culturelles, religieuses, symboliques, de manière volontaire ou pas. Pour le dire autrement, de quelle manière des professionnels font passer de la sphère privée, personnelle, à la sphère collective, professionnelle, des valeurs, des symboles — notamment lorsqu'ils sont dépourvus de compétences acquises en formation ? Des aspects profanes et sacrés semblent ainsi s'imbriquer.

### c. Des temps sociaux singuliers

Après chaque repas, le rituel est immuable : « pause cigarette, brossage de dents ». Chacun des instants de la journée est codifié. Le fait d'être en immersion plusieurs jours dans le CEF nous donne le sentiment de voir fonctionner un orgue de barbarie où le temps tourne une manivelle sur des cartes préalablement perforées et où les actions se déroulent de façon harmonieuse. Seul le contrôle du tempo modifie ces dernières : « on a le temps » ou « il faut se bouger, on va être à la bourre ». La question du temps, de la gestion du temps, la nature du temps prennent ici une importance particulière.

*Le préau abrité et la pause cigarette : un espace intervalle*

> Sous le préau, les fumeurs sont réunis. C'est l'éducateur en charge de cette séquence qui donne à chaque adolescent sa cigarette et qui l'allume. Le nombre est précis : 4 par jour, de la même marque, quelle que soit la nature et la fréquence de cette activité pour chacun d'entre eux. On peut percevoir que ce temps de la cigarette après le repas, habituellement vécu par un fumeur comme un moment de plaisir, est ici déshabillé d'éléments sensibles. Il y a dans les rituels des « gestes » de plaisir qui d'emblée ici se perdent. Au-delà de fumer sa cigarette, le plaisir de la choisir et de la sortir du paquet, de l'allumer, etc., n'est plus opératoire ici. Par ailleurs, la gestion du manque occasionné par cette réduction de la consommation pour nombre d'adolescents n'est pas prise en considération ici. D'ailleurs, personne ne l'évoque. Nul doute que la cigarette est appréciée ici au-delà de ce qu'elle procurait auparavant. Par ailleurs, patcher les plus dépendants n'est jamais proposé. On peut voir dans cette séquence un allant de soi qui nie la singularité de cette activité et qui l'inscrit dans un ordre normatif dont d'ailleurs les éducateurs sont exempts (ils fument davantage et à différents moments).
>
> On peut également voir que ce temps cigarette prend des allures de parenthèses et semble du point de vue symbolique inscrire l'adolescent et le groupe dans un ailleurs. Ce temps devient le temps d'avant, il est le dehors, il est le trait d'union, il est une forme de

transgression autorisée et partagée, il est le retour sur soi et le collectif.

Lors d'une séquence cigarette après le repas du soir, nous découvrons sur ce même temps, la « séquence évaluation de la journée ». Il s'agit pour chacun des adolescents, à l'invitation d'un éducateur, de donner une note à sa journée sur 20 et de la motiver. Chacun se plie à ce micro-rituel en donnant sa note devant le groupe (fumeurs et non-fumeurs). Dans le même temps, l'évaluation sonne ici comme un retour au dedans, comme la fermeture de la parenthèse.

*L'importance des micro-rituels : fin d'une séquence d'activité yoga*

Lors de séjours prolongés dans le CEF, il n'est pas rare de surprendre un groupe d'adolescents traversant la cour ; quittant la salle de sport pour se diriger vers leurs chambres avec un oreiller coincé sous le bras. Ces jeunes viennent de participer à une séance de yoga. Petite particularité : ils portent tous une couverture et un édredon. Les éducateurs nous expliquent que les adolescents ont aussi instauré durant cette activité la possibilité, voire une invitation forte à s'endormir. Les séances se terminent systématiquement par un moment de sommeil. Au fond, à un rituel imposé répond en écho un rituel créé. La dimension éducative de ces deux rituels est à questionner. Un élément permet de les conjuguer de la même manière : la dimension de l'apaisement, du contrôle de soi à l'abandon de soi dans un cadre sécurisant. La traversée de la cour qui sépare la salle d'activités et les chambres se fait seul ou à deux, en silence, sans l'intervention d'un éducateur pour la cadrer. Elle se fait en ordre et permet d'observer des adolescents apaisés. Quelque chose s'est passé, se passe, sans que l'on parvienne à identifier précisément ce dont il s'agit. On perçoit juste qu'ils ont accepté de redevenir sur cette séquence courte ce qu'ils ne s'autorisent pas souvent à être : des garçons sensibles, fragiles. Ils sont à découvert dans cette traversée de la cour. L'activité et ses modalités semblent leur avoir permis un principe : l'autorisation. Ils s'autorisent à être ce qu'ils ne sont pas d'habitude, ils acceptent de ne plus jouer ou surjouer. Peut-être même de régresser.

Un des adolescents relate à ce propos dans un échange informel : « *Là, t'es obligé de déposer les armes, faut bien se lâcher un peu sinon…* »

« *Sinon quoi ?* » « *Sinon, c'est pas bon…* » Nous n'en saurons pas davantage. Cela vient ici poser la question de ce que cet espace (le CEF) autorise.

# Partie 2 : De la fermeture à l'ouverture

# Chapitre 4 - Les effets de fermeture entre espaces contraints et pratiques de contrôle[86]

## 4.1. Un compromis historique et politique : la « fermeture juridique[87] »

À ce stade de l'analyse, un détour par le droit s'impose pour apprécier ce qui caractérise la dimension fermée des CEF, notamment en ce qu'elle détermine les modalités autant que les effets de la contrainte judiciaire et du cadre éducatif.

Que dit la loi ? La fermeture dont il s'agit dans un CEF serait de nature « juridique » ? Pour mieux comprendre, reprenons l'article 33 de l'ordonnance du 2 février 1945, modifié par la loi n° 2007-297 du 5 mars 2007- art. 62 *JORF du* 7 mars 2007 :

> « Les centres éducatifs fermés sont des établissements publics ou des établissements privés habilités dans des conditions prévues par décret en Conseil d'État, dans lesquels les mineurs sont placés en application d'un contrôle judiciaire ou d'un sursis avec mise à l'épreuve ou d'un placement à l'extérieur ou à la suite d'une libération conditionnelle. Au sein de ces centres, les mineurs font l'objet des mesures de surveillance et de contrôle permettant d'assurer un suivi éducatif et pédagogique renforcé et adapté à leur personnalité. La violation des obligations auxquelles le mineur est

[86] La rédaction de ce chapitre s'appuie sur les contributions écrites d'Yves Darnaud (4.1), de Luc Trouiller (4.2) et de Catherine Lenzi & Philip Milburn (4.3).

[87] Cette sous-partie s'appuie sur plusieurs textes références : Circulaire du 28.03.2003 sur la mise en œuvre des CEF ; circulaire du 22.05.2005 relative à l'organisation de la scolarisation des mineurs placés en CEF ; circulaire du 23.11.2008 « visant à améliorer la prise en charge en CEF » ; circulaire du 2.02.2010 qui rappelle que la finalité, l'objectif de la PJJ est éducatif, quel que soit le lieu et le type de mesure exercée ; note de la PJJ du 12.04.2010 relative à la capacité d'accueil des structures d'hébergement de la PJJ, prévoyant le passage à 12 mineurs pour tous les établissements d'hébergement ; loi du n°2011-939 du 10.08.2011 sur la participation des citoyens au fonctionnement de la justice pénale et le jugement des mineurs qui a élargi les conditions de placement en CEF au mineurs de 13-16 ans ayant commis des faits punis de 5ans d'emprisonnement, de violences volontaires, d'agression sexuelle ou un délit commis avec la circonstance aggravante de violences ; circulaire du 2.12.2011 relative aux mesures de contrainte visant à prévenir la réitération d'actes graves par des mineurs.

> astreint en vertu des mesures qui ont entraîné son placement dans le centre peut entraîner, selon le cas, le placement en détention provisoire ou l'emprisonnement du mineur.
>
> L'habilitation prévue à l'alinéa précédent ne peut être délivrée qu'aux établissements offrant une éducation et une sécurité adaptées à la mission des centres ainsi que la continuité du service.
>
> À l'issue du placement en centre éducatif fermé ou, en cas de révocation du contrôle judiciaire ou du sursis avec mise à l'épreuve, à la fin de la mise en détention, le juge des enfants prend toute mesure permettant d'assurer la continuité de la prise en charge éducative du mineur en vue de sa réinsertion durable dans la société. »

À la lecture de ce texte, on perçoit le souci du législateur de bien dissocier la finalité éducative et pédagogique, conforme au principe de la primauté de l'éducatif de l'ordonnance de 1945, des modalités qui la rendent possible, les mesures de surveillance et de contrôle, et la contrainte liée au risque que prend le mineur dans le « choix » qu'il peut faire et la « liberté » qu'il peut prendre de ne pas respecter les obligations auxquelles il est astreint.

S'agissant de l'interprétation du texte de loi, la décision n° 2002-461 du 29 août 2002 du Conseil constitutionnel chargé de vérifier la conformité de la loi à la Constitution va être déterminante.

Extrait :

> « Considérant que l'article 22 de la loi déférée insère dans l'ordonnance du 2 février 1945 un article 33 relatif aux "centres éducatifs fermés" ;
>
> Considérant, en premier lieu, que l'article 33 précise les conditions du placement dans un centre éducatif fermé ; qu'il définit ces centres comme "des établissements publics ou des établissements privés habilités dans des conditions prévues par décret en Conseil d'État", dans lesquels "les mineurs sont placés en application d'un contrôle judiciaire ou d'un sursis avec mise à l'épreuve" et font l'objet "de mesures de surveillance et de contrôle permettant d'assurer un suivi éducatif et pédagogique renforcé et adapté à leur personnalité" ; qu'enfin, ainsi qu'il ressort de l'ensemble des dispositions nouvelles et que le confirment les travaux parlementaires, la

dénomination de “centres fermés” traduit seulement le fait que la violation des obligations auxquelles est astreint le mineur, et notamment sa sortie non autorisée du centre, est susceptible de conduire à son incarcération par révocation du contrôle judiciaire ou du sursis avec mise à l’épreuve ;

Considérant qu’il résulte de ce qui précède que doit être rejeté le moyen tiré de ce que le législateur n’aurait pas épuisé sa compétence ;

Considérant, en second lieu, que le placement dans un centre éducatif fermé sera ordonné par l’autorité judiciaire ; que sa durée sera limitée à six mois renouvelable une fois pour le contrôle judiciaire, et à la durée de la peine d’emprisonnement pour le sursis avec mise à l’épreuve ; que, pour les mineurs condamnés, il constitue une alternative à l’incarcération ; qu’un suivi éducatif et pédagogique renforcé, adapté à la personnalité du mineur, y est prévu ;

Considérant que, dans ces conditions, l’article contesté n’est contraire ni aux articles 4, 8 et 9 de la Déclaration de 1789, ni aux principes constitutionnels propres à la justice des mineurs. »

Dans ces conditions, si la justice pénale des mineurs permet d’exercer une contrainte sur la personne du mineur placé, en aucune manière les pratiques du centre ne sont autorisées directement à donner lieu à une privation totale de liberté et à une quelconque contention physique, sauf pour des raisons de sécurité des personnes dans des cas expressément prévus par la loi (notamment de légitime défense).

Stanislas Lenack, rédacteur au bureau des méthodes et de l’action éducative (K2) de la direction de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) commente ainsi cet avis :

> *« Le Conseil constitutionnel valide le projet de création de centres éducatifs fermés et ainsi les orientations initiales de la chancellerie. En effet, il n’est pas envisageable, s’agissant des mineurs non détenus, que ces structures et leurs personnels se voient investies d’une mission d’empêcher toute sortie des mineurs. Les CEF ne peuvent pas mettre en œuvre un dispositif de coercition comparable à celui d’une prison. Ces mineurs sont laissés “libres” de transgresser leurs obligations mais avec le risque d’une incarcération… Dans les CEF, la fermeture “juridique” ne répond pas aux exigences de sécurité au sens pénitentiaire. Il s’agit*

*donc plus de restriction de liberté dans les CEF et de privation de celle-ci en EPM*[88]*. »*

Du reste, si l'architecture, la configuration des lieux et les clôtures traduisent bien le souci de favoriser le plus possible les missions de surveillance et de contrôle, de même que la sécurité des personnes, elles restent peu dissuasives pour les mineurs tentés de fuguer (et non de s'évader).

Et ce, d'autant plus que les mineurs auront différentes occasions, qu'ils soient accompagnés ou non, de sortir de l'enceinte du centre (activités, retours en famille…). On peut y voir surtout une « clôture-fermeture » symbolique qui permet de marquer et différencier les espaces de chacun (personnels des CEF et mineurs). Il y a un « dedans » et un « dehors ».

Les textes d'application, les inspections, les évaluations vont inlassablement rappeler cette exigence de la loi : la fermeture n'est pas physique, elle est « juridique », quand bien même un certain nombre de précautions sont prises, notamment au niveau des bâtiments, de la distribution et de la clôture des espaces (additif au cahier des charges juin 2003), pour garantir la sécurité des personnes et prévenir le plus possible les fugues.

La notion de « fermeture juridique », ambiguë pour beaucoup à l'origine, présentait pour certains, dans le contexte évoqué précédemment, quelques avantages.

D'abord, elle rendait possible une implication du secteur associatif dans la phase expérimentale à un moment où les services de la PJJ étaient opposés à ces nouvelles structures. Il est fort probable que la fédération et les associations de protection de l'enfance prêtes à s'y investir auraient décliné l'offre si les articles de la nouvelle la loi avaient fait référence à une quelconque fermeture ou contention physique à l'instar du milieu carcéral.

[88] Lenack, S., « Dans les lieux de restriction ou de privation de liberté ». *Les cahiers dynamiques*, n°52, 2011, p.20.

Du reste, la gestion d'un centre privatif de liberté par le secteur associatif aurait posé problème au regard de la Constitution.

Par ailleurs, à la différence des EPM, l'application dans les CEF de la loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale apporte un éclairage supplémentaire. La circulaire du 28 mars 2003 précise, s'agissant d'« établissements mettant en œuvre des mesures éducatives ordonnées par l'autorité judiciaire », que « les centres éducatifs fermés sont également régis par les dispositions de la loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale. [...] qui assure des droits spécifiques aux personnes qui y sont placées. [...] D'ores et déjà, les directeurs des centres éducatifs fermés et les équipes éducatives doivent veiller au respect des droits et libertés codifiés à l'article L. 311-3 du Code de l'action sociale et des familles ».

La lecture des textes de référence amène très vite la fédération et les associations parties prenantes du nouveau dispositif à bien faire la différence entre ce qui peut caractériser la contrainte exercée par le juge, une action éducative qui se veut « contenante », et la fermeture telle qu'on l'entend habituellement à l'instar du milieu carcéral. C'est ainsi qu'on peut lire dans le projet d'une des trois associations gérant l'un des CEF expérimentaux : « C'est dire la différence que nous faisons entre "contenir" et "enfermer", entre des stratégies éducatives qui peuvent se révéler plus efficaces, en ayant notamment des effets de soins, et les politiques de sécurité publique. Ces deux approches, du reste, ne sont pas antinomiques tant contenir la violence, prévenir la récidive, c'est aussi participer à la paix sociale et à l'ordre public. »

Cette caractéristique des CEF est également rappelée dans le rapport d'évaluation du programme expérimental des CEF de l'inspection des services de la PJJ de janvier 2005 : « Le caractère fermé des centres est de nature juridique et réside uniquement dans la sanction du non-respect des obligations auxquelles est astreint le mineur. » (P. 75). De surcroît, dans le chapitre « Respect des droits et des libertés » (de la personne accueillie), ce rapport indique : « L'usage de la contrainte physique, qui suscitait de nombreuses interrogations lors de l'évaluation intermédiaire, semble être

une thématique moins sensible aujourd'hui parce que analysée et mieux cernée. En effet, elle est utilisée dans certains CEF comme ultime recours, dans les moments de crise violente d'un mineur contre lui-même ou contre les autres. Elle est toujours strictement encadrée. »

Ainsi, la fermeture doit davantage s'interpréter comme une contrainte pour le mineur dans la mesure où, s'il ne respecte pas les obligations (notamment celle de ne pas sortir du centre sans autorisation) auxquelles il est astreint par le magistrat, il peut être incarcéré.

Ceux qui ont eu l'occasion de visiter des centres fermés pour mineurs dans certains États européens ou d'Amérique du Nord, où l'on pratique une fermeture-détention, privative de liberté, sont parfaitement à même de faire la différence avec le modèle français dans lequel, par exemple, les cellules et chambres d'isolement sont interdites. Le cas du Québec est intéressant. Pour les mineurs délinquants, le Centre de jeunesse de Montréal gère des « centres de garde ouverts » et des « centres de garde fermés ». Le modèle français du CEF ressemble davantage au centre de garde ouvert de par son cadre, ses pratiques et son fonctionnement. Même constat avec l'Espagne : le CEF est plus proche des établissements semi-ouverts qui fonctionnent sur un rapport intérieur/extérieur avec des activités hors du centre que des centres fermés espagnols.

Pour Cédric Foussard, directeur des affaires internationales à l'Observatoire international de la justice juvénile (OIJJ), « le CEF pourrait être présenté au niveau européen comme une bonne pratique, puisqu'il fait le lien avec le monde extérieur[89] ».

Certaines précisions apportées dans le cahier des charges de 2002 sont intéressantes à ce titre :

> P.3, « Objectifs du placement » : « Le mineur est placé en centre éducatif fermé en exécution d'une décision de placement prise dans le cadre d'un contrôle judiciaire ou d'un sursis d'épreuve. La première fixe le cadre de la prise en charge éducative ; le second, celui de la contrainte judicaire. Le

[89] Foussard. C, « La prise en charge des mineurs délinquants : les réponses européennes ». *Eduquer sous contrainte, le dispositif CEF*, Colloque CREAHI, Limoges, juin 2012.

> placement a pour objectif un travail dans la durée sur la personnalité du mineur, son évolution personnelle, tant sur le plan psychologique que familial et social. Il aura donc comme visée de développer ses potentiels en matière de connaissances, de capacité à établir des relations à l'autre fondées sur la notion de respect et de capacité à se situer dans une perspective de projet personnel d'insertion. La contrainte posée par le cadre judiciaire de ce placement a pour but essentiel de rendre le travail éducatif possible chez des mineurs dont la réaction première est le rejet de la prise en charge en institution. »

Un peu plus loin, concernant les modalités de fonctionnement des centres éducatifs fermés, il est prévu des temps de « dégagements » possibles (individuels ou collectifs). En fonction de son évolution, le mineur « devra accéder à des modalités de prise en charge laissant une plus grande part à l'autonomie individuelle. Avec l'accord du magistrat, des déplacements autonomes dans le cadre de la scolarité, de la formation ou des actions d'insertion sociale et professionnelles pourront intervenir. Dans les mêmes conditions, et dans toute la mesure du possible, des retours auprès de sa famille devront être organisés ».

Le rapport d'évaluation de l'inspection des services de la PJJ, cité plus haut, donne des indications précises sur les activités extérieures non encadrées par un adulte du CEF : « 41 mineurs sur 62 ont participé à des activités à l'extérieur du CEF sans être encadrées par un adulte du CEF. » Une forte proportion de ces activités à l'extérieur concerne leur insertion (21 mineurs), les activités professionnelles (35 mineurs), les séjours en famille (35 mineurs), la scolarité (3 mineurs).

En ce qui concerne la surveillance des relations extérieures et de la correspondance, ce même rapport rappelle que cette fonction de surveillance est dévolue aux titulaires de l'autorité parentale. « De fait, lorsque intervient un placement, [cette fonction] est assumée par les établissements qui assurent la garde du mineur. Ceci implique pour eux la suppléance des titulaires de l'autorité parentale dans les actes usuels de la vie du mineur. » (Guide la protection judiciaire de l'enfant, p. 348.) Cette disposition permet aux CEF de maintenir une coupure communicationnelle avec l'extérieur, avec notamment la privation des téléphones mobiles, qui constitue un élément de

fermeture non juridique mais fondé sur des principes de sécurité et parfois sur un argument éducatif.

Les projets d'établissement et leurs règlements de fonctionnement prévus par les textes jouent un rôle tout à fait déterminant quant à la manière d'articuler la contrainte judiciaire, les pratiques éducatives et de soins pour offrir un cadre suffisamment apaisant, contenant et structurant, partant du principe énoncé par la loi que les mesures de surveillance et de contrôle permettent d'assurer un suivi éducatif et pédagogique renforcé et adapté à la personnalité du mineur accueilli.

À aucun moment les textes d'application qui vont suivre reviendront sur cette notion de fermeture juridique. On voit bien comment le cadre juridique de la fermeture introduit l'idée d'une dialectique fermeture-ouverture. Mais si cette fermeture dans les textes de loi se veut exclusivement juridique, et non pas physique, encore faut-il vérifier que cette donnée est suffisamment intégrée sur le terrain par les équipes d'intervenants et les mineurs. En outre, si la fermeture se veut essentiellement juridique, quels sont les moyens dont dispose l'institution pour signifier la fermeture aux mineurs ? Comment dès lors s'opère le « sentiment » de fermeture au quotidien, tant du côté des intervenants que de celui des jeunes dont ils ont la charge ? C'est l'objet des deux sous-parties suivantes de traiter : 1/ de la spatialisation de la fermeture ; et 2/ de la façon dont cette fermeture opère symboliquement et mentalement.

### 4.2. La spatialisation de la fermeture

Au cours de ce chapitre, les observations portent sur deux niveaux complémentaires :

*La spatialisation architecturale de la fermeture des bâtiments* : les portes, les portails, les grillages, les fenêtres, les murs, les clés, les badges, les murets, la morphologie des bâtisses et des éléments marquant une fermeture ;

*La spatialisation des fermetures dans les pratiques*, orientée sur l'usage des points de fermeture et de clôture (dans les ateliers, dans l'espace scolaire, dans la partie hébergement, dans les salles à manger, dans les salles de loisirs, lors des sorties, etc.).

Si nous arrêtons le regard sur ce qui « fait fermeture » aux CEF, il va sans dire qu'éviter de regarder du côté de ce qui « fait ouverture » n'a pas de sens. Si, dans des projets de service, il est stipulé que « les jeunes doivent être sous un regard constant des professionnels[90] », la logique éducative de certains projets de sorties notamment laisse une possibilité d'ouverture et d'assouplissement à ce niveau.

À ce propos, écoutons ce que nous dit un mineur sur ce qu'il perçoit de la fermeture.

> *« Q : Tu sais, moi, quand je suis arrivé au CEF, j'ai été surpris, parce que ça ne me paraît pas être un lieu fermé, il y a pas de barrières, il y a pas de...tu vois ? C'est quand même assez ouvert [...]*
>
> *- Moi, je trouve que c'est un camp de vacances, mais ouais, ça... c'est bien, puisque ça nous fait trouver des stages, ça, c'est bien.*
>
> *Q : Tu es animé parce que tu fais dans ton stage ?*
>
> *- Ouais.*
>
> *Q : Tu peux expliquer ce que ça t'apporte ?*
>
> *- Ben je sors du CEF.*
>
> *Q : C'est ça la priorité ?*
>
> *- Ouais.*
>
> *Q : Mais il y a pas autre chose ?*
>
> *- Non, je sors du CEF, je vois pas tous les jours les mêmes personnes, qui me cassent la tête. ». Jeune*

Dans son propos, ce jeune exprime à sa façon la pesanteur de l'enfermement et sa priorité : trouver des stages pour sortir du CEF.

Nous remarquons que les mouvements d'ouverture/fermeture et d'aménagement du cadre contraint sont variables d'un site à l'autre. Par exemple, un établissement[91] situé au fond d'une vallée encaissée paraîtra enclavé par son aspect. Le second[92], placé sur une étendue faiblement inclinée et tournée vers l'ensoleillement, donnera

---

[90] Extrait projet de service du CEF de Saint Pamard.

[91] CEF de la Rivière.

[92] CEF de Saint Pamard.

l'impression d'une ouverture. Ici, on cherche ce qui au premier coup d'œil fait fermeture. Dans un autre site, la configuration de l'établissement, qui a l'allure d'une ferme normande, avec des éléments séparés, crée rapidement une impression de plénitude visuelle. Ainsi, dans ce lieu, le visiteur est surpris par la rencontre entre un espace fermé et des horizons ouverts. D'autres facteurs influent sur les mouvements d'ouverture/fermeture comme le font parfois des règles de fonctionnement. Comme le rappelle un éducateur : « Il y a aussi des règles, donc il n'y a pas besoin d'avoir des murs de 15 mètres de haut… ».

La variabilité des usages dans ce qui fait fermeture montre que l'on ne circule pas partout dans l'espace et de manière indifférenciée. Il y a des portions de territoires plus investies et d'autres isolées, excentrées et confinées, voire privées de relations. Comme dans ce CEF où, au moment des pauses cigarette, les jeunes se retrouvent systématiquement sur un muret dans la cour ou au fond près d'un ancien puits. Cette spatialisation de l'activité pause cigarette amène les éducateurs à rencontrer les jeunes dans ces espaces privilégiés et non pas ailleurs. Ces espaces sont surinvestis. De ce fait, les mouvements des éducateurs sont infléchis et orientés vers ces endroits, car souvent les jeunes préfèrent parler dans une zone informelle, située à l'extérieur des espaces de l'institution. Pour ces mineurs, ce type d'espace apparaît moins contraignant qu'un espace formalisé, comme le bureau des éducateurs, qui est un endroit moins investi, excentré et enclavé entre deux ateliers. Les jeunes préfèrent discuter dans une localisation informelle, qui offre une sensation d'échapper provisoirement à l'emprise institutionnelle et à la fermeture spatiale. Et pour les éducateurs, le bureau, conçu comme un espace institutionnalisé et donc formalisé, leur offre une autorité et un cadre face aux jeunes.

Dans la pratique, les deux termes de fermeture et ouverture sont souvent en correspondance étroite. Dans les descriptions des sites, si le mouvement de fermeture domine au premier regard en toute logique avec l'appellation CEF, le mouvement d'ouverture est également assez présent. C'est-à-dire que la sensation réelle ou imaginaire d'encastrement ou de maillage est le plus souvent partielle et localisée spatialement, comme dans une chambre fermée à clé la journée ou comme dans un

passage enclavé/grillagé qui fait jonction entre deux corps de bâtiment. Ainsi, à l'intérieur, certains espaces ne sont ni complètement ouverts ni totalement fermés, comme, par exemple, des cours intérieures.

Dans un site, l'une d'entre elles, ouverte sur la campagne arborée, donne à voir une grande profondeur de champ. Nous constatons que certains endroits sont à la fois ouverts et fermés par intermittences, comme les seuils et des points de verrouillage, comme une porte, perçue tantôt comme fermeture, ligne et limite, mais également comme espace de circulation et de passage intermédiaire, parfois obligé.

Ainsi, dans l'établissement de Saint-Pamard, il y a deux salles à manger dont l'une est attenante à la cuisine principale. Pour aller à la cuisine, il faut passer par la salle à manger, qui ne peut pas être fermée après chaque passage. La salle à manger qui accueille les jeunes les plus autonomes est placée de l'autre côté de la cour. Cela amène les jeunes à se déplacer à travers la cour et la salle à manger pour aller chercher et rapporter les plats. Il y a pas mal de circulation et de mouvements de la part des jeunes et les portes des deux salles à manger sont donc régulièrement ouvertes et refermées pendant les repas.

Cela constitue parfois une contrainte compliquée pour les professionnels et un fonctionnement peu pratique à cause du va-et-vient des jeunes. Ceux-ci ont bien compris qu'il y a des parcelles de territoire ou des points de fermeture qui ont tendance à rester facilement entrouverts. Les jeunes sont très sensibles à ces espaces ou objets intermédiaires, qui ne sont ni totalement ouverts ni vraiment fermés. C'est le cas des cours, des parcs, des corridors, des seuils ou des pas de porte, lieux de fermetures informelles, très privilégiés par les jeunes.

Un exemple issu de nos observations :

> Après un repas du soir convivial, quelques jeunes se sont regroupés dans la cour intérieure pour échanger simplement entre eux et avec les éducateurs. Mais, suite à une parole déplacée d'un jeune, la tension est montée. L'agitation s'est subitement amplifiée car elle a été vue des fenêtres par d'autres jeunes qui se trouvaient encore dans les salles à manger et qui ont rejoint le petit groupe. Ainsi,

> l'enchevêtrement des espaces a ouvert un champ visuel et les jeunes ont su le saisir.

Ces observations portées sur la juxtaposition des espaces laissent penser que le principe de fermeture, normalement spécifique au CEF, n'est pas pensé dans les projets d'établissement comme une ligne de séparation, voire un isolement. Et pourtant, nous avons eu parfois le sentiment que l'idée d'une ligne de partage un peu rigide était suggérée par des professionnels comme une aide, pour faciliter la prise en charge du quotidien. Comme ils le disent : « Avec certains jeunes, on a beau faire, on n'a pas d'emprise, surtout quand ils sont en groupes spontanés », l'exemple précédent le montre. Et réciproquement, des jeunes plus lucides que d'autres sur leurs capacités à s'autoréguler demandent à aller en prison, « car, là-bas, on est cadrés par des murs[93] ». Certains rapportent que par eux-mêmes ils ne savent pas se donner un cadre et qu'ils ne peuvent pas respecter durablement une limite externe. L'ouverture a ses limites !

D'une façon générale, il y a régulièrement du jeu plus ou moins grand dans ce mouvement de fermeture/ouverture, hormis quelques points d'obturation plus rigides que d'autres comme par exemple des barreaux aux fenêtres, quand il y en a. Ainsi, parfois des portes, notamment d'ateliers, qui devraient être fermées restent quelquefois battantes. Précisons à ce sujet que l'éducateur était nouveau. Ce qui arrive de temps en temps ![94].

Nous avons remarqué avec des intervenants la polysémie de la notion de fermeture, qui est pourtant une donnée spécifique du dispositif CEF. Contrairement à ce que certains déplorent, cette notion n'est pas donnée clés en main, dès l'ouverture du centre. À ce propos, certains membres du personnel font part de leur étonnement car ils s'attendent à un lieu vraiment fermé tout au long du placement : « Non seulement ils sortent pour des loisirs, ils fument, ils partent en famille le week-end et en plus ils jouent à la PlayStation !» (personnel des services généraux). Dans la pratique du

[93] Discussion informelle avec des jeunes lors d'une immersion au CEF de Saint Pamard.

[94] CEF de Saint Pamard.

quotidien, le sens de la fermeture n'est pas toujours utilisé ni compris de la même manière par les intervenants.

Nous avons également repéré quelques écarts entre cadres et personnel éducatif : quand des mineurs franchissent trop souvent des limites, pour la direction, la prise en charge est trop souple. Inversement, si des intervenants sont débordés par des transgressions répétitives, c'est l'institution et ses représentants qui ne sont pas assez « cadrants ».

En matière architecturale, l'impression de fermeture est également très particularisée, elle dépend beaucoup du contexte environnemental du site. Par exemple, malgré une ressemblance dans la forme de deux bâtiments[95] construits en L, avec des parties attenantes, d'un côté se trouve un établissement situé dans une vallée enclavée, ce qui donne à voir un effet de repliement et donc de fermeture, lorsque, pour l'autre site, la configuration du bâtiment donne à voir un point de vue dissemblable. En effet, la bâtisse se trouve dans un site très aéré, souvent ensoleillé et procure de ce fait une sensation d'ouverture. Cette perception est amplifiée par la cour, prolongée sur un vaste jardin arboré. Le champ de vision très élargi diminue l'impression d'une fermeture rigide, mais qui est présente par endroits. Cela dépend du point de vue et d'une sensibilité personnelle.

Globalement, plusieurs moments constituent et rythment les mouvements d'ouverture et de fermeture dans le quotidien des CEF. Ainsi, par endroits, ce qui fait fermeture peut être fort, comme un enclavement (littéralement « fermeture à clé »). C'est le cas par exemple d'une porte renforcée, ouverte uniquement avec un badge[96]. Dans ce cas, le franchissement est rendu difficile, c'est la seule porte métallique dans ce site : on peut dans cet instant éprouver un sentiment d'enfermement, mais il ne dure pas car on arrive dans une cour aérée et ouverte au soleil, avec dans le lointain un grillage. À d'autres endroits, la fermeture est plus lâche, plus souple, voire quelquefois inconsistante. C'est souvent le cas là où les passages sont fréquents,

[95] CEF de la Rivière et CEF de Saint Pamard.

[96] CEF de Saint Pamard.

réguliers et donc fragilisés, comme, par exemple, une salle de loisirs avec téléviseur, située à l'intersection de la cour extérieure, de l'accès aux escaliers pour l'hébergement et pour se rendre en salle à manger. C'est aussi le cas pour une porte qui ferme mal, car forcée et pas encore réparée, ou pour un simple muret qui forme un enclos faiblement délimité[97]. Parfois, certaines portions de l'espace peuvent être marquées par des coupures et/ou des déchirures localisées, par des points de résistance et/ou de faiblesse. C'est le cas pour un autre CEF, où, sur une porte qui mène à une salle du personnel il est écrit sur une feuille collée par du scotch : « Fermez la porte à clé en sortant, car elle ne ferme plus correctement et les jeunes l'ont bien remarqué ![98] »

Dans ces établissements, les espaces clos et les points de fermeture ont une logique de sens liée à la contrainte. De ce fait, un cadre nous a précisé que « les jeunes ne vont pas comme ils veulent dans la maison, on ferme les portes derrière nous, ils ne remontent pas en chambre en journée, etc. », (« une porte ouverte après un passage sera et doit être systématiquement refermée à clé », cela est précisé dans le projet de service[99]). Mais la logique de fermeture est plus ou moins accentuée selon les établissements. Lors des immersions, nous avons constaté le nombre impressionnant de tours de clé qu'un professionnel peut effectuer dans une seule journée !

Premièrement, la fermeture peut devenir plus rigide momentanément quand il s'agit de restaurer un cadre institutionnel érodé et fragilisé par des transgressions. Ainsi, l'espace de circulation de certains jeunes contraints par des interdits est fortement rétréci et borné. D'une part, cette appréciation permet de penser globalement que dans les CEF le marquage d'une fermeture spatiale est à géométrie variable. C'est-à-dire que sa trajectoire varie dans l'espace/temps institutionnel, en fonction de l'importance des transgressions et des réponses apportées. Cela veut dire que la fermeture spatiale ne suffit pas, puisque la fermeture symbolique prend le relais par

[97] CEF de Saint Pamard.

[98] CEF de la Rivière.

[99] CEF de Saint Pamard.

nécessité (une parole, un geste de contenance, des références à des règlements ou à des projets individualisés, etc.).

Ensuite, ailleurs[100], un personnel d'encadrement nous précise qu'il y a « vingt-neuf points de fermeture, plan à l'appui ». Cette précision montre que le mouvement de fermeture est une réalité nécessaire et pensée pour ce type d'établissement. Lors des immersions dans ce site, nous avons observé que les points de fermeture ne sont pas toujours synonymes d'enfermement. Ainsi, à côté de l'établissement, dès l'entrée « à l'air libre », un espace circulaire est réservé à l'équitation, avec des barrières spécifiques à cette activité, dépourvues de grillage.

Troisièmement, dans un autre CEF[101], nous avons observé une pratique d'accueil d'un jeune dans l'établissement : la « semaine d'adaptation ». Durant cette période, le jeune est constamment « isolé » du reste du groupe et il passe la semaine accompagné d'un éducateur qui a une présence continue dans la journée, lors des différents déplacements (repas, ateliers, coucher, pas de sorties extérieures, etc.). Ce qui s'apparente à une ritualisation institutionnelle constitue clairement une forme de marquage de la fermeture par des temps d'« adaptation », c'est-à-dire d'acquisition des réflexes associés au contrôle de soi dans l'espace et dans le temps fixés par l'institution.

Le terme « enfermement » est très peu utilisé de façon générale par les personnels. Il n'en reste pas moins que la fermeture est bien ressentie et éprouvée par les jeunes, aux moments où ils vivent leur placement comme une réclusion malgré les sorties occasionnelles mais encadrées.

Le processus de fermeture constitue dès lors une réalité dans les établissements. Pour autant, une importance est également donnée aux passages, aux interdépendances, aux accès intermédiaires et donc aux interrelations. Notons que c'est souvent dans ces zones de carrefour et de seuil que la circulation des personnes (jeunes et personnels) et que l'usage des points de fermeture pose la question du franchissement,

[100] CEF de la Rivière.

[101] CEF de Saint Pamard.

voire du contournement des limites. Mais ces débordements semblent inclus dans le projet informel de fonctionnement. Sur un site, il y a de ce fait, comme les nomment des éducateurs, des « zones de transgression », « ce sont des espaces isolés, non visibles depuis le bâtiment principal[102] ». Dans un autre établissement, les éducateurs identifient un espace avec la même fonction, qui n'est pas caractérisé comme dans celui-ci. Il est simplement évoqué de façon informelle : « On ne voit pas certains jeunes, mais on sait où ils sont, juste là derrière[103] », notent certains intervenants.

Il apparaît donc clairement que l'espace n'est pas un simple support passif, ni un cadre inerte comme un décor, mais un élément actif qui participe de nombreux processus prenant tout leur sens lorsqu'ils sont dénommés. Les plus intéressants constituent une sorte d'indicateur en matière d'interaction spatiale : fermeture, clôture et séparation, ouverture, franchissement ; circulation, flux et débit ; ligne, limite et bordure ; zone, filet et maillage ; emboîtement, encastrement et carrefour ; seuil, passage et corridor ; etc.

Le maillage des déplacements des jeunes est perceptible à l'œil nu, notamment par des activités régulières, régulées et contraignantes. Si certains lieux ont tendance à les figer, cela est lié à des obligations de rencontre dans des lieux communs, comme un bureau d'entretien, la salle à manger ou des temps d'atelier. Vu de l'intérieur, un CEF est un territoire où l'on circule. En revanche, vu du dehors, comme on le dit : « On s'attend souvent à voir un lieu fermé sur lui-même. » À juste titre, parfois quelques intervenants parlent d'« enceinte[104]».

Pourtant, à l'arrivée dans la plupart des CEF étudiés, domine une impression d'ouverture. En effet, ces CEF occupent d'anciennes bâtisses stylisées, conçues initialement pour un tout autre usage. Ainsi, on nous évoque des « maisons de campagne relativement ouvertes et bordées de simples grillages ou murets par endroits ». Ces CEF n'apparaissent pas conçus comme des enclaves, isolées de la

[102] CEF de la Briquetterie.

[103] CEF de Saint Pamard.

[104] CEF de Saint Pamard.

société sur le format d'un maillage serré, structuré de l'intérieur en alvéoles bien séparées.

Cela dit, la morphologie architecturale peut accentuer la sensation d'ouverture. Le hasard de l'histoire du bâtiment joue dans ce sens. Car toutes les configurations des établissements n'ont pas été construites initialement pour être un CEF. Certains sont d'anciens corps de ferme remaniés avec notamment des rajouts modernes plus ou moins judicieux : « On a fait avec ce que l'on a ! » nous dira un personnel d'encadrement. Aussi la forme n'est-elle pas toujours fonctionnelle et appropriée au dispositif. Écoutons à ce propos un directeur : « Il y a quelque chose qui émane de cette maison-là… Je trouve qu'il y a quelque chose dans cette maison-là…Après voilà... c'est mal foutu, j'aimerais un petit peu plus de dégagement et de pièces[105]. »

Autrement dit, la fonctionnalité architecturale reste imparfaite et demande une forme d'adaptation de la part des jeunes et du personnel. Par exemple, la configuration stylisée d'un bâtiment de type hacienda et rénové avec beaucoup de goût n'est pas appréciée par tout le monde. D'un côté, pour les jeunes, l'esthétique n'est pas la préoccupation première. Ils l'expriment souvent en ces termes : « Ici, c'est moche et c'est pourri ! » Et pour les professionnels, si le cadre et les locaux, certes « sont beaux et bien arrangés », le côté esthétique reste secondaire. Ce cadre accueillant a de l'importance le premier jour de l'embauche, « après, pris dans le mouvement de l'action, on n'y fait plus attention ». D'autres intervenants s'étonnent que des jeunes ne respectent pas le cadre architectural : « Quand même, ils ne savent pas la chance qu'ils ont à être dans une maison si belle et ils la saccagent ! » (personnel des services généraux).

Dans un autre lieu, lorsque l'on a franchi la porte principale (épaisse et opaque) qui sépare la partie administrative de la partie hébergement, on débarque dans l'entrée de la cour principale profilée en U. Cela confère un effet de cloisonnement et d'enclavement. Et, très souvent ici, dès l'arrivée dans cette cour, après avoir franchi cette porte, on se trouve régulièrement nez à nez avec des jeunes. Certains

[105] *Ibid.*

professionnels se représentent cette arrivée « comme une entrée dans une meute ». Avec cette expression, ils soulignent la rapidité du contact trop direct avec des jeunes qui « enferment » les professionnels par le regard. Dans cette situation, il devient compliqué de s'éviter, pour peu que les jeunes se regroupent et forment une sorte de barrière. Alors c'est aux professionnels de chercher eux-mêmes une ouverture, « pour se dégager de l'emprise des jeunes quand ils se positionnent en groupes spontanés ».

Nous voyons que des espaces surinvestis et surexploités par les jeunes et par les professionnels créent parfois des situations conflictuelles de façon quasi mécanique. En particulier, des éléments plus ou moins incompatibles coexistent, comme quand un éducateur pose un interdit et bloque un passage alors qu'un jeune essaye de dépasser la limite autorisée ou quand deux éducateurs n'ont pas la même conception du franchissement des limites.

Dans l'un des établissements, les principaux éléments (les salles à manger, la salle de sport, les ateliers, le bureau des éducateurs, celui d'un chef de service, situés au rez-de-chaussée, ainsi que les fenêtres des chambres et de la salle multimédia située à l'étage, etc.), donnent tous sur la même cour. En conséquence, on a la sensation d'être encastrés les uns dans les autres. Dans cette configuration, l'excès de proximité avec les jeunes devient vite une constante et une préoccupation pour les intervenants dans leur relation (liée pour certains à la crainte de l'emprise du groupe).

De l'autre côté du même bâtiment, l'importance du vitrage des pièces du rez-de-chaussée élargit la profondeur du champ visuel. De plus, de la cour principale, par l'intermédiaire du vitrage de la salle à manger, on aperçoit dans le fond l'autre cour du second bâtiment, qui est orienté vers le parc, son allée principale et la grille d'entrée. Aussi, l'effet de se trouver constamment en situation de vis-à-vis, pris sous le regard des autres, jeunes ou adultes, persiste-t-il. Une telle configuration architecturale contribue à favoriser certaines tensions. Ici, ce ne sont pas les murs qui

enferment mais l'entrecroisement permanent des regards qui peut être envahissant et contraignant[106].

Dans ce centre, si nous regardons de nouveau du côté de la cour principale, très arborée, aérée et bordée par des murets, aucun obstacle matériel n'obstrue le champ de vision. Il en résulte une perspective d'étendue, de grand large et donc d'ouverture, et un effet régulier d'ambivalence entre ouverture et fermeture, une invitation à l'espace ouvert, cependant que la fermeture est rappelée davantage dans la définition des fonctions de l'espace que dans les sensations directes qu'il offre. La contrainte est spatialisée par défaut et les intervenants sont mis en constante référence, voire en porte-à-faux, entre ouverture et fermeture, ce qui est susceptible de les amener à fluidifier des règles de fonctionnement[107].

De ce fait, alors que dans un établissement on trouve une séparation nette entre les bâtiments administratifs (avec bureau de la direction) et la partie lieu de vie des jeunes, la coupure entre les deux bâtiments est localisée par une porte épaisse, opaque, s'ouvrant avec un badge et localisée dans une sorte de couloir sombre. Dès lors, le passage d'un bâtiment à l'autre, accompagné d'un geste qui ouvre et ferme la porte métallique, confère à la situation une solennité qui renforce l'autorité institutionnelle. Cet espace/temps permet aux jeunes de quitter une sorte d'espace profane (le lieu de vie habituel et quotidien) pour se rendre vers un territoire plus sacralisé (le bureau de la direction), car non accessible à tous.

Un contre-exemple montre que, s'il y a une importance à donner aux espaces de transition, la distance qui les sépare doit être mesurée. Ainsi, dans un des établissements, les bureaux de la direction ne se trouvent pas sur le site mais à 2ou 3 kilomètres, en centre-ville. La direction perçoit cet écart comme un atout, car le

---

[106] Un processus similaire est observable dans les EMP, avec le cour centrale qui induit une pluralité de problèmes relationnels. (Bailleau F., Gourmelon N., Milburn P., « Les établissements privatifs de liberté pour mineurs : entre logiques institutionnelles et professionnelles. Une comparaison entre EPM, QM et CEF », *op. cit.*, Chantraine, G. (Dir.), Touraut, C., Fontaine, S., *Trajectoires d'enfermement. Récits de vie au quartier mineur*, Guyancourt, CESDIP, Collection "Études & Données Pénales", n° 106, 2008)

[107] Il serait sans doute intéressant d'élaborer l'architecture des établissements en favorisant les espaces de transition et les espaces intermédiaires.

déplacement concret d'un jeune pour un entretien vers son bureau « marquerait davantage la sanction ». Du côté des éducateurs, la perception de cet espacement n'est pas le même. En effet, l'absence de personnel d'encadrement sur le site d'hébergement des jeunes peut les fragiliser, car « ils peuvent se sentir seuls », comme ils le précisent.

Dans un autre CEF, en revanche, au moment des repas notamment, l'organisation spatio-temporelle est assez souple. Les jeunes ont une liberté de déplacement car ils vont et viennent facilement de la cuisine à la salle à manger. Ici, les jeunes se déplacent partout à l'exception du bureau des éducateurs qui est fermé à clé. Ce bureau servirait de sas et de refuge « pour souffler un peu ». Et pour mettre une distance momentanément nécessaire entre eux et les jeunes.

Nous savons que pour les jeunes la visibilité concrète de la limite spatiale est nécessaire pour leur développement personnel et social. De même qu'ils ont un besoin de stabilité, qu'elle soit formalisée et concrétisée dans un espace architectural ou incarnée par des intervenants. Si cette remarque s'adresse aux jeunes, elle est aussi valable pour des personnels éducatifs qui parfois sont en recherche d'une lisibilité concrète des délimitations spatiales. En effet, les zones floues peuvent inciter au dépassement de certains interdits. Si l'intervenant est inexpérimenté et pas suffisamment contenant, cela conduit potentiellement à des écarts de comportement chez les jeunes et au non-respect des consignes, avec une surenchère possible. L'institution peut alors se trouver fragilisée si les franchissements ont tendance à se répéter, notamment quand il y a un turn-over important dans certaines équipes, par moments.

Nous avons dit que les jeunes ont tendance à être attirés par les espaces flous et intermédiaires, car ils sont synonymes de mobilité. Mais nous avons pareillement observé l'importance d'un cadre nettement spatialisé et contenant pour les jeunes. Illustrons ce fait par l'exemple d'une structure assez atypique dans sa configuration architecturale, en extérieur comme en intérieur.

Dans cet établissement, les grillages extérieurs montrent que l'on ne rentre pas ici comme on veut. Mais la structure du grillage rappelle une maison d'habitation

classique. Sur le côté du bâtiment, il y a un centre d'équitation situé en plein air et donc largement ouvert à la circulation des jeunes. Nous voyons ici que tout n'est pas complètement fermé.

En revanche, quand nous pénétrons à l'intérieur du bâtiment, nous sommes accompagnés pour aller voir la direction. Ensuite, nous continuons notre chemin pour aller rencontrer un chef de service. Mais nous devons monter un escalier en colimaçon pour rejoindre des couloirs étroits, assez sombres et ensuite descendre vers la gauche et remonter d'autres escaliers, sans pour autant arriver à un étage supérieur, le tout pour se trouver face à une sorte d'intersection marquée par deux escaliers. Ensuite, après avoir tourné vers la droite pour rejoindre un autre corridor et une cour intérieure (fermée par une grille épaisse et haute), nous franchissons un autre couloir, puis nous montons aux étages, pour rejoindre les chambres, conçus selon le même principe d'un défilement. La dimension de labyrinthe est présente ici encore. Dès lors, il est impossible de savoir où l'on est pour se situer dans un ensemble et pour imaginer où se trouve une sortie. Nous redescendons d'un étage et continuons notre déambulation et finalement nous arrivons par hasard devant les bureaux juxtaposés des chefs de service. Peu après, de nouveau accompagnés, nous continuons notre parcours et débarquons dans une vaste pièce, voûtée et haute de plafond, assez sombre car les fenêtres sont situées en hauteur. C'est un lieu de vie pour les jeunes avec salle à manger, salle de sports, coin TV, etc. Enfin nous voyons le soleil, car nous arrivons dans la salle du personnel, qui donne sur une cour extérieure.

Bref, ici, le sentiment d'encastrement des pièces laisse penser que la fermeture est une réelle contrainte et qu'elle facilite la prise en charge des jeunes, en se suffisant à elle-même. Probablement, dans certains moments. Mais la contrainte n'est pas que spatiale ni formalisée dans une architecture.

L'impression d'étouffement due aux couloirs en dédale, à l'étroitesse de quelques pièces et au manque de luminosité par endroits s'efface. Ici, la contenance de la prise en charge du quotidien des jeunes est construite suivant une contrainte calculée,

ajustée et calée sur leurs problématiques et leurs projets. Elle est en outre graduée, par trois paliers successifs, appelés « phases », obligatoires pour les jeunes.

La temporalité de ces quatre phases respectées par les professionnels est discutée si nécessaire en grande réunion d'équipe, pour tenter de trouver une solution à une impasse, quand il y a un hiatus entre le prescrit (le projet institutionnel) et le réel (la problématique du jeune)[108].

La spatialisation de la clôture rejoint ainsi opportunément la fermeture symbolique, concrétisée par les quatre phases temporelles qui structurent l'ensemble du séjour des jeunes.

Pour finir, nous voyons que dans ces établissements la fermeture spatiale ne peut pas être une fin en soi, car elle ne suffit pas pour répondre à la complexité de la problématique comportementale des jeunes. À un moment donné, pour que les projets des jeunes aient un sens, pour eux, les verrous doivent être déverrouillés. Dans ces lieux, les appellations de fermeture et d'ouverture sont adossées par des interactions complémentaires.

D'une part, si la fermeture est nécessaire par moments, elle devient modulable en fonction des projets d'établissement et de leur organisation, de la réalité de la prise en charge des jeunes et des façons de faire des intervenants. D'autre part, la spatialisation de la clôture est indissociable d'une fermeture symbolique. C'est l'objet de la dernière partie de ce chapitre que de traiter ce point.

## 4.3. De la clôture spatiale à la fermeture symbolique

### a. Les frontières institutionnelles : un espace d'emprise ?

La plupart des CEF sont implantés dans des espaces ruraux, éloignés des habitations, pour des raisons multiples : le coût est une raison triviale mais qui prévaut certainement, il faut aussi éviter l'inquiétude du voisinage ; des raisons à visée

[108] Lors d'une immersion nous avons assisté à une réunion d'équipe où le passage d'une phase à une autre posait problème dans le concret du projet d'un jeune.

éducative ont été envisagées par les promoteurs telles que dissuader les tentations des jeunes de quitter les lieux et les dépayser vis-à-vis de leur cadre de vie habituel, très urbain. La partie précédente précise que l'ensemble des centres visités pour l'enquête occupent des locaux déjà existants et réaménagés. Ainsi et reprenant le propos précédent, les CEF comportent le plus souvent une cour centrale qui délimite des bâtiments différents et dédiés, où les jeunes ont des accès contrôlés : chambres, salles de jeux, cantine, salle de classe, bureaux administratifs, espaces verts, où il y a souvent des activités horticoles, parfois terrain de sport et gymnase. L'ensemble est délimité par des murs, parfois des grillages, jamais de barbelés ou de barreaux ; il existe rarement des caméras de surveillance mais toujours des portails automatiques pour l'accès. Ces deux derniers 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.

> Aussi peut-on être surpris, lors de la visite du CEF de Saint-Pamard, d'arriver dans un lieu qui ressemble davantage, par de multiples aspects, à une maison, un lieu de vie familial, qu'à un lieu de détention. Point de clôtures hautes, aucun système de surveillance. Une allée d'arbres et une palissade de canisse forment un paravent qui sépare le lieu de résidence du chemin de terre qui longe les abords du CEF. Un jardin joliment entretenu offre un espace accueillant, qui ouvre sur une cour centrale où sont disposées deux grandes tables en bois à disposition des jeunes. Lors de nos allées et venues au CEF, il n'est pas rare de trouver quelques jeunes errant le long du parking extérieur, regroupés autour d'une voiture, attendant qu'un éducateur les rejoigne pour les conduire à leurs activités extérieures[109].

Pour autant, bien que l'impression d'un mouvement ouvert imprègne les lieux de toutes parts et permette de saisir sur le vif le bouillonnement d'un quotidien où les jeunes vont et viennent sans répit, de la cour aux espaces de vie commune (salle de télévision, réfectoire et cuisine…), il n'en demeure pas moins qu'il apparaît très vite une coupure entre deux mondes, « ouvert » et « fermé », laquelle mérite d'être

[109] Extrait de carnet de bord

observée avec minutie. Aussi nous employons-nous dans un premier temps à mettre en évidence ce qui *fait fermeture* d'un point de vue symbolique au sein d'un CEF.

Aussi et parce que les CEF ne sont pas des prisons (contrairement aux EPM créés dans la même période) ni de simples foyers éducatifs, ils constituent plutôt un espace d'enfermement hybride destiné aux mineurs déviants, 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. Il convient par conséquent d'interroger la manière dont les jeunes placés en CEF et les intervenants qui agissent auprès d'eux s'approprient et intègrent le cadre spatial de la contrainte, et dans quelle mesure ils dégagent par ailleurs des espaces affranchis de ces contraintes, tels qu'Erving Goffman les identifiait dans son œuvre magistrale sur l'asile psychiatrique[110].

À l'image de la prison contemporaine, de plus en plus ouverte sur le monde extérieur[111], les CEF autorisent une circulation constante entre dedans et dehors et ne peuvent être considérés comme un monde parfaitement clos. Pour autant, bien que les approches contemporaines qui ont trait aux espaces d'enfermement aient pris leurs distances avec la grille théorique de l'institution totale[112], on reconnaîtra toutefois que l'ouverture des lieux d'enfermement tels que la prison, à travers une plus forte « humanisation », accroît certes les marges de manœuvre des détenus, et éventuellement les possibilités de maintenir une *cohérence identitaire*[113], mais ne rendent pas pour autant caduques les manières d'approcher les espaces d'enfermement comme des mondes contraignants et dépersonnalisants. « En effet, Goffman soulignait déjà que l'assujettissement du détenu est assuré non seulement par la surveillance et la discipline, mais aussi par les limites mises à la contrainte exercée par l'institution qui, pour sa propre survie, est obligée de susciter une

---

[110] Goffman E., *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Minuit, 1968.

[111] Rostaing, C., *La relation carcérale. Identités et rapports sociaux dans les prisons de femmes*, Paris, PUF, 1997. ; Combessie, P., « Ouverture des prisons... Jusqu'à quel point ? ». Dans Veil, C., Lhuilier, D., *La prison en changement*, Toulouse, Erès, 2000.

[112] Chantraine, G., « La sociologie carcérale : approches et débats théoriques en France », *Déviance et Société*, Vol. 24-3, 2000.

[113] *Ibid.*

certaine participation de sa population : assurer un minimum de bien-être, développer un ensemble de valeurs associées (où se rencontrent les intérêts de l'institution et du détenu), fournir des stimulants sous forme de privilèges, imposer le respect par certains droits, par le personnel ou maintenir certains contacts extérieurs[114]. »

De cette façon, il s'agit moins de retenir la définition générique que Goffman donnait de l'institution totale dès le propos introductif de son ouvrage, où celle-ci est décrite comme « 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[115] », que de saisir la façon dont l'institution opère sur ses membres une forme d'*emprise* davantage mentale et symbolique dont les processus atteignent l'identité personnelle.

Sur ce point, il est pertinent d'établir un rapprochement entre l'objet qui nous intéresse ici et une étude ethnographique réalisée sur les écoles de la « dernière chance » en communauté française de Belgique où l'auteur, Philippe Vienne, persiste à penser un rapprochement pertinent entre ce type d'organisation dans le *sentiment d'enfermement* qu'elle procure et l'institution totale, précisément dans l'*exacerbation* de l'emprise qu'elle exerce naturellement sur ses membres[116]. Moins encore que les CEF, les écoles dont il est question ici ne revêtent les attributs d'un monde clos. En effet, « l'institution scolaire "normale" n'enferme pas les élèves sur une période relativement longue en les obligeant à résider dans l'institution. Au contraire, l'école "diurne" relâche ses élèves en fin de journée vers d'autres socialisations que la sienne, celle de la famille ou celle des pairs, par exemple. L'absence d'assignation à résidence, couplée avec l'idée que les élèves ne sont pas suffisamment coupés du monde extérieur, écarterait donc la possibilité d'avoir recours au concept d'institution

---

[114] Mary P. et al., « La prison en Belgique : de l'institution totale aux droits des détenus ? », *Déviance et Société*, Vol. 30, 2006, p. 390.

[115] *Ibid*, p.41.

[116] Vienne P., « 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*, n°2, 2005.

totale[117] ». Pour autant, en reprenant à son compte l'interprétation qu'à pu faire Howard S. Becker des travaux de Goffman, Philippe Vienne porte la focale sur une seconde définition de l'institution totale, plus ouverte que la première, dans la mesure où elle ne se focalise plus sur une énumération de caractéristiques objectives, mais se concentre davantage sur un principe déterminant, l'emprise plus ou moins « enveloppante » de l'institution sur ses membres[118]. Ainsi, Goffman considérait de son côté que « Toute institution accapare une part du temps et des intérêts de ceux qui en font partie et leur procure une sorte d'univers spécifique qui tend à les envelopper. Mais, parmi les différentes institutions de nos sociétés occidentales, certaines poussent cette tendance à un degré incomparablement plus contraignant que les autres. [...] Ce sont ces établissements que j'appelle "institutions totalitaires"[119] ». Philippe 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[120] ».

Dans la lignée de cette logique, l'enquête empirique a révélé une réalité commune aux CEF explorés, à savoir les formes d'emprise que l'institution exerce non seulement sur les jeunes placés mais également sur les personnels eux-mêmes. Ces observations nous autorisent à dépasser la seule conception de l'enfermement comme clôture juridique et spatiale pour tenter de rendre lisibles les rites d'enfermement inscrits de façon symbolique dans des espaces d'interaction entre le personnel et les jeunes et comment l'institution opère sur ses membres une forme d'emprise, en tant qu'elle est tout à la fois enfermante, contraignante et enveloppante.

---

[117] *Ibid*, p.66

[118] *Ibid.*

[119] Goffman E., *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, *op. cit.*, p.45-46. Cité dans Vienne P., « De l'institution totale à l'institution scolaire. La grille de lecture goffmanienne d'une ethnographie scolaire dans l'enseignement professionnel », *op. cit.*

[120] *Ibid*, p.67.

En effet, le postulat qui était au fondement de la création des CEF tient dans le présumé ressort éducatif de la contenance institutionnelle et comportementale. D'inspiration psychanalytique autant que comportementaliste, ce thème est au fondement des principes de prise en charge au sein de dispositifs « innovants » tels que les CER, les CEF ou encore les EPM. La contenance trouve sa traduction dans un encadrement éducatif renforcé où le quotidien des jeunes se trouve entièrement occupé, quadrillé et réglé par l'institution.

Ainsi, dans le hall d'entrée du CEF, un grand tableau permet d'afficher, chaque jour, le programme d'activité de chaque jeune, rythmé heure par heure. En effet, le temps des jeunes placés en CEF est organisé et structuré autour d'un emploi du temps individuel fait d'activités ordinaires, ludiques, scolaires et professionnelles très cadré. La gestion du temps est en effet posée comme un levier éducatif élémentaire, visant à casser un rythme de l'extérieur qui privilégie la vie nocturne et les moments d'oisiveté, qui sont remplacés ici par un surcroît d'activités à partir d'un lever matinal.

La portée éducative de ce contrôle du temps par le jeune et ses éducateurs implique l'expression d'une force institutionnelle prééminente. Si le jeune est censé s'approprier la signification de cette scansion temporelle pour y trouver son intérêt personnel (d'où l'affichage), le principe de ce cadrage temporel est initialement le produit de l'institution qui exerce de la sorte son emprise. Mais un tel cadrage trouve une extension dans l'espace dans la mesure où chaque temps est associé à une zone qui comporte une dose de contrainte et de fermeture variable. Les repas et les soirées sont dans des espaces confinés, la cour et le terrain de sport, les espaces verts ou la salle de classe ayant une dimension plus intermédiaire, tandis que les sorties (de loisir ou pour un stage) constituent une étape plus avancée vers l'extérieur. Mais ces sorties se font attendre car il existe également un contrôle temporel du séjour par l'institution, les possibilités de sorties collectives ne se faisant normalement qu'après deux mois de placement sans sortie, puis les sorties individuelles (week-end en famille, stage près du centre) étant autorisées après quatre mois. L'institution construit de la sorte une équation spatio-temporelle qui se pense comme facteur cognitif et comportemental d'autonomisation des jeunes, mais qui induit en creux une

emprise institutionnelle qui définit des espaces et des rythmes qui s'imposent aux jeunes comme aux personnels, qui sont tributaires également du système ainsi produit.

### b. Entre institution et identité personnelle

Ce processus de socialisation par l'institution implique un potentiel de *dépersonnalisation* là où il censé acquérir une fonction d'autonomisation et de responsabilisation. Dans la mesure où l'institution pose ce cadre que le jeune est censé s'approprier, l'effet contraire est tout aussi possible : le mineur met en suspens une autonomie qui reste immature et qu'il associe à sa vie dans son milieu habituel (famille, quartier, amis, etc.) et *se moule* dans la logique spatio-temporelle que lui oppose l'institution. Une éducatrice nous confie ainsi qu'elle est plus inquiète pour les jeunes qui se sentent bien au CEF « dans leurs pantoufles » que pour ceux qui sont en rébellion permanente, et qui sont en processus de composition et résistance à la rationalité institutionnelle qu'impose la configuration spatio-temporelle enveloppante. Dans la même perspective, certains jeunes considèrent que la prison constitue une option préférable au CEF dans la mesure où la contrainte recèle une fonction purement contraignante (« rétributive » dans la logique pénologique) et ne recèle pas d'objectif de socialisation, où l'institution a une emprise sur la formation de leur personnalité.

Paradoxalement, malgré la privation de liberté et la rigueur de la vie carcérale, la prison permet de conserver un espace mental exempt de l'action institutionnelle. Si de telles déclarations chez les mineurs (« moi, je préfère aller en tôle directement ») apparaissent comme des fanfaronnades dans la mesure où ils n'ont pas encore connu les rigueurs de l'incarcération, elles témoignent de la puissance du processus de dépersonnalisation qu'ils éprouvent dans la configuration éducative spatio-temporelle du centre. Et elle n'est pas que déclarative dans la mesure où une partie des mineurs placés en CEF ne craignent pas la prison quand ils s'échappent de l'espace et de l'emprise du centre sans autorisation (rupture de contrôle judiciaire) ou quand ils

commettent des actes de violence en son sein, comme pour briser le carcan de ce cadre contraignant.

### c. Les déclinaisons de la fermeture : la symbolique de la clé

La dépossession du processus de formation de la personnalité (dépersonnalisation) est particulièrement présente avec la façon dont l'institution contrôle les espaces « privés », en verrouillant systématiquement l'accès aux lieux *personnels* (chambre des jeunes, sanitaires, etc.), et à ceux *du personnel* (bureau du personnel d'encadrement, salle d'art thérapie, local scolaire, bureau de la psychologue…). Le marquage entre monde intérieur et monde extérieur se trouve ici décliné et gradué par la symbolique de la clé. Le passage entre ces différents espaces contribue à définir à chaque fois ce qu'ils portent comme valeur symbolique associée aux fonctions de l'institution et à ses effets. Le rituel de l'ouverture et de la fermeture des portes auquel se livre constamment le personnel confère explicitement aux frontières spatiales leur fonction de surveillance et de gardiennage, comme s'il s'adressait à un « public » dangereux et menaçant, dont il faudrait maîtriser le mouvement. Alors qu'ils sont officiellement désignés dans un rôle « éducatif » — permettant la formation de la personnalité —, les personnels se constituent ainsi bon gré mal gré dans une fonction privative et de contrôle des corps dans l'espace. Par ce rituel de différenciation des espaces avec cet objet frontière que constitue la clé, l'institution appose de la sorte son emprise sur les éducateurs eux-mêmes, qui incorporent le schéma institutionnel dans leur routine et dans leur mode de fonctionnement dans l'espace. Un rôle qu'ils revendiquent parfois comme nécessaire pour exercer leur compétence pédagogique et qu'ils regrettent à d'autres moments comme une entrave à certains aspects de sa réalisation. Aussi sont-ils contraints de se positionner en toute circonstance par rapport au schéma des frontières institutionnelles[121].

[121] Les éducateurs exerçant en EPM débattent régulièrement de quel type de clés ils sont détenteurs et quelles portes ils peuvent actionner ou non. Paradoxalement, l'emprise est moindre dans la mesure où la fonction de constitution de frontières institutionnelles dans l'espace carcéral est dévolue aux surveillants qui en font le creuset de leur compétence, laissant la part pédagogique aux éducateurs bien installés dans ce rôle et représentant la part d'autonomie dans l'espace contraint et contraignant de la prison (Bailleau F.,Gourmelon N., Milburn P., « Les établissements privatifs de liberté pour

La clé dont disposent les professionnels est donc là pour rappeler les limites des espaces de chacun. Pourtant, comme nous l'avons noté plus haut, il est possible de sortir et de revenir constamment du CEF, ce qui pose question sur l'usage systématique du verrouillage, davantage vécu comme une symbolique que comme une réalité. C'est bien ce qu'aura montré là encore Philippe Vienne sur les écoles de la relégation. En effet, il semble que se joue ici de façon *principalement* symbolique, le marquage d'une rupture entre monde extérieur (ou *antérieur* au CEF) et monde intérieur du CEF, un monde spécifique et fermé, dont la symbolique de la « clé » fonctionne comme métaphore, voire comme synecdoque.

### d. Rituels de dépouillement et cérémonies de dégradation

Ainsi, de la même façon que la symbolique de la clé confère les codes des frontières institutionnelles, on peut voir dans la « cérémonie du dépouillement », pour reprendre les termes employés par Goffman dans *Asiles*, une manière pour le CEF de sceller mentalement la séparation, la frontière qui doit exister entre l'espace de la puissance institutionnelle du CEF et le monde extérieur, ouvert. Lors de leur arrivée dans certains CEF, les jeunes se voient privés de leurs vêtements de « marque » qui constituent un élément majeur d'identité personnelle à l'extérieur, et attribuer des habits quelconques par le centre. S'il ne s'agit pas d'uniformes de reclus, il s'agit bien d'un nivellement institutionnel. « Cette cérémonie signifie clairement aux [jeunes] qu'ils pénètrent dans un monde, un univers spécifique, qui possède ses propres codes, distincts et parfois incompatibles avec ceux qui ont cours dans le monde extérieur[122]. »

En outre, lors de leur « accueil » au CEF, les mineurs se voient retirer toute une série d'objets personnels qui sont interdits dans les locaux. Le plus notoire constitue le téléphone mobile, dont l'usage et interdit pour des raisons de sécurité mais surtout

---

mineurs : entre logiques institutionnelles et professionnelles. Une comparaison entre EPM, QM et CEF », *op. cit.*).

[122] Vienne P., « De l'institution totale à l'institution scolaire. La grille de lecture goffmanienne d'une ethnographie scolaire dans l'enseignement professionnel », *op. cit.* p.72.

pour que les mineurs puissent couper les ponts avec leurs relations à l'extérieur (copains, complices, partenaires en amour mais aussi pourvoyeurs de drogue, etc.). Il s'agit que les jeunes soient entièrement dédiés à la vie du centre et qu'ils se concentrent sur l'activité éducative, qui se niche dans les moindres comportements du quotidien (lever, toilette, repas, scolarité, sport…). La privation de téléphone constitue la plus rude des épreuves pour les jeunes pour qui c'est (comme pour tous les adolescents) un instrument majeur de leur sociabilité phatique, comme cela a été amplement montré. D'autres biens personnels sont retirés aux jeunes dans la mesure où ils sont susceptibles de nuire à la sécurité : tout objet pouvant être utilisé comme arme ou tout objet de valeur pouvant être volé.

Une telle cérémonie de dépouillement contribue à faire de la courte période d'accueil — qui vise à évaluer l'adaptation du jeune à la vie du centre et à lui laisser prendre connaissance des principes qui l'animent, autrement dit du schéma institutionnel — un rituel de dégradation, selon les mots de Goffman quand il pointe la fonction institutionnelle du dépouillement. Il impose un contraste clair entre les codes que cette dernière désire imposer et ce qui a cours parmi les jeunes dans leur sociabilité juvénile à l'extérieur des murs du CEF[123], en portant des vêtements de marque ou affichant un code de distinction. Ainsi, en obligeant les jeunes à ôter certains attributs valorisés de leur sociabilité juvénile pour endosser « l'habit » de l'institution, la démarche d'« accueil » marque la frontière entre l'antérieur/extérieur et l'intérieur/postérieur, scelle brutalement une puissante *rupture* mentale, symbolique, spatiale, temporelle et institutionnelle qui consacre d'entrée de jeu l'emprise sur chaque nouvel entrant. « L'abandon par les jeunes de leurs effets personnels, et de ce qui les rattache à leur existence antérieure à l'institution, pour les voir remplacer par un élément de l'uniformité institutionnelle, signifie clairement aux reclus qu'ils ont quitté cette existence antérieure et le monde extérieur pour entrer à présent dans

[123] *Ibid.*

l'univers spécifique d'une institution totale, où la vie sociale est sous certains aspects antagoniste de celle qui peut être menée à l'extérieur de ses murs[124]. »

Ainsi, comme pour les écoles de la relégation, les rituels d'accueil, au sein du CEF, possèdent donc une ressemblance avec l'ensemble de ce que Goffman décrit comme la « bienvenue » de la part du personnel d'encadrement à l'égard des reclus à leur entrée dans l'institution. Mais celui-ci implique les acteurs des deux côtés de la relation institutionnelle, les jeunes d'un côté, le personnel de l'autre, et fait savoir à l'autre groupe quels sont les rôles à tenir et les codes à respecter[125].

#### e. Une emprise professionnelle ?

Aussi les rituels du dépouillement et plus largement de l'accueil (*welcoming ceremony* chez Goffman) agissent-ils avec la même force institutionnelle sur les éducateurs qui les mettent en œuvre : l'emprise s'exerce sur eux de la même manière dans la mesure où ils sont amenés à conférer une valeur à cette action en les équipant des schémas institutionnels de définition du dedans/dehors, comme dans l'activité de (dé)verrouillage. Ce processus contribue à une forme d'enfermement mental, dans lequel jeunes et professionnels sont pris. De fait, nous avons observé une telle emprise puissante de l'institution sur l'équipe qui exprime le sentiment de devoir être collectivement et constamment soumise au schéma mental qu'impose l'institution. Ainsi, nombre d'entre eux ne quittent pas mentalement le CEF quand ils sortent de son espace à la fin de leur service. L'implication se prolonge pour nombre d'entre eux qui sont contactés par leurs collègues pour traiter une question, ou qui eux-mêmes prennent spontanément contact pour prendre des nouvelles, suite à un problème rencontré durant leur présence.

> *« Je me demande parfois si je vais y arriver, je n'ai pas forcément envie de me lancer le défi. Je fais en fonction de ce que je suis capable de donner. En tout cas, je*

[124] Goffman E., *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, *op. cit.*, p. 63 et 92-93, cité par Vienne P., « De l'institution totale à l'institution scolaire. La grille de lecture goffmanienne d'une ethnographie scolaire dans l'enseignement professionnel », *op. cit.*

[125] Vienne P., « De l'institution totale à l'institution scolaire. La grille de lecture goffmanienne d'une ethnographie scolaire dans l'enseignement professionnel », *op. cit.*

*suis en train de me poser la question. Faudrait-il que je fonctionne comme mes deux collègues, non-stop, avec 30 sms par jour ? Est-ce que je suis obligé de me mettre à leur niveau ? C'est ça la question. Ou bien je vais fonctionner différemment. » Chef de service*

*« Quand je suis arrivée ici, il y avait une boîte mél Yahoo et je pouvais regarder tout le temps mes méls. Le deuxième objet, c'est le téléphone, le smartphone où je reçois mes méls en direct. Et j'avoue, c'est une addiction. Même pendant les réunions, je suis capable de répondre à mes méls. Mon portable est tout le temps avec moi. Le seul endroit où je ne me permets pas de l'utiliser, c'est quand je suis avec ma directrice parce que je sais bien qu'elle déteste ça. » Directrice d'un CEF*

Les canaux de communication contemporains tels que le téléphone portable et le mél, de par leur potentiel d'instantanéité de l'information, recèlent dans leur usage, paradoxalement, un effet d'emprise tout aussi puissant que la privation du téléphone chez les mineurs. Là où sa privation *isole* le jeune de l'extérieur de l'institution, le « portable » *relie* les éducateurs (et les personnels de direction encore davantage) avec l'intérieur, contribuant à, symboliquement et réellement, ne jamais rompre le lien entre l'équipe et l'institution, voire les jeunes qu'ils ont en charge.

Une telle emprise, qui se traduit souvent par une surimplication du personnel soucieux du bon fonctionnement et des mineurs eux-mêmes, contribue dans bien des cas à faire émerger, par effet de tension entre les exigences serrées de l'institution et les réalités imprévisibles de l'activité professionnelle en prise avec les comportements des jeunes, un climat conflictuel rémanent entre les personnels et les jeunes, entre éducateurs ou entre les équipes et leur direction. Le confinement mental des enjeux constitue le produit de la segmentation spatiale et temporelle de l'emprise institutionnelle et induit à son tour une source d'épuisement professionnel. Celui-ci se mesure par un turn-*over* très fréquent dans certains établissements et par nombre de congés pour des raisons de troubles psychologiques.

Ainsi, au sein du CEF, la fermeture spatiale se double d'une fermeture symbolique qui confère son sens à la frontière entre dedans et dehors, qui peut se voir déclinée et graduée de la sorte. La privation de téléphone cellulaire, le contrôle de la communication avec l'extérieur, y compris la famille, le dosage des sorties

accompagnées, la gestion par les éducateurs du nombre de cigarettes autorisées au cours de la journée sont autant de déclinaisons symboliques de la contrainte spatiale qui se reportent sur le rapport des jeunes à l'espace contenant : volonté de quitter les lieux, violence liée à la contenance spatiale, etc. mais aussi adaptations à la nature du séjour qui dure en principe six mois et réappropriation du monde extérieur au sein du monde fermé qu'est le CEF. Maîtrise du temps, rituel de dépouillement à l'entrée dans l'institution et construction des espaces symboliques où s'exerce la contrainte sont autant de dispositifs institutionnels qui procèdent d'une dépersonnalisation au cours du séjour en CEF.

Ceux-ci constituent-ils des « institutions totales » comme l'asile psychiatrique analysé par Goffman[126] ou la prison telle que théorisée par Foucault[127] ? Le fait que des sorties sont organisées et qu'il existe une fonction d'abord éducative ne permet sans doute pas de lui attribuer un tel adjectif. Toutefois, le constat que le CEF vive dans l'ombre de la prison qui constitue la destination prévisible de ceux qui ne se soumettraient pas au schéma institutionnel indique que les CEF se situent dans la perspective de celle-ci. Autrement dit, la totalisation de l'institution, lisible dans ses schématisations spatiales et temporelles (configurations de frontières), constitue l'*ultima ratio* de la fermeture spatiale des centres et de son schéma institutionnel sous-jacent mais néanmoins omniprésent.

[126] Goffman E., *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux, op.cit.*

[127] Foucault, M., *Surveiller Et Punir Naissance De La Prison.* Paris, Gallimard, 1993 (1975).

# Chapitre 5 -Le cadre formel et les pratiques éducatives[128]

Le présent chapitre vise à présenter les plupart des activités et des pratiques éducatives telles qu'elles se donnent à voir de manière générale et dans la perspective fixée par le cadre institutionnel. Celui-ci définit les procédures générales à suivre vis-à-vis des jeunes placés, du fonctionnement du collectif et des outils éducatifs. Compte tenu de la fermeture à la fois juridique et symbolique des CEF, ce cadre prend une importance prépondérante, toute sortie du cadre représentant un risque de transgression, de difficulté ou de brèche dont tout mineur placé peut s'emparer. Il est également rendu nécessaire par les risques que constitue l'effet de groupe entre jeunes ayant pour la plupart des problématiques comportementales assez aiguës.

Toutefois, le type de recherche que nous menons ne suppose pas de simplement vérifier l'observance de ce cadre, mais implique plutôt, d'un point de vue tant méthodologique qu'analytique, de regarder les pratiques et les activités développées à l'intention des jeunes dans le CEF, telles qu'elles sont, et de les rapporter aux objectifs pédagogiques qu'elles se fixent et aux règles institutionnelles qui les encadrent. C'est le lien entre logiques pratiques, logiques éducatives et logiques institutionnelles qui constitue dès lors l'objet de notre examen, non pour y déceler des contradictions, mais pour saisir les conditions de possibilité de la mise en œuvre de réalités quotidiennes du suivi des jeunes, compte tenu des contraintes multiples qui s'imposent aux acteurs.

[128] Ce chapitre a été rédigé par Ahmed Nordine Touil.

### 5.1 Les activités : être actif, faire et faire faire comme credo éducatif

Chaque CEF organise son quotidien à partir d'activités qui peuvent s'appréhender de moult manières : de l'activité occupationnelle à l'activité par objectifs (éducatifs), en passant par l'activité par défaut. Les configurations sont encore plus complexes dans la mesure où il y a des appréhensions collectives et d'autres plus individuelles. La question du sens n'est au fond que peu interrogée par les éducateurs : il demeure une idée forte, occuper, habiter l'espace/temps physique de l'institution ainsi que« les têtes et les corps des jeunes » (carnet de bord). L'idée de faire et de « faire faire » semble être constitutive d'une forme de leitmotiv institutionnel : l'activité comme élément de remplissage des séquences du quotidien :

> *« Un jeune qui traîne, qui ne fait rien, c'est un jeune qui broge. C'est comme si tu prenais le risque qu'un truc que tu contrôles pas se passe. [...] Alors, soit t'es là, soit l'activité te permet d'y être des fois sans l'être. Ya des gamins qui au début te disent que c'est trop et à la fin, c'est eux qui réclament. [Hésitations, sourire.] Je me demande même si on les a pas conditionnés sans le vouloir.[...] ». Educateur*

L'activité qui, en soi, ne pourrait être qu'une banalité dans les institutions éducatives ou socio-éducatives prend une place prépondérante dans ce type de structure. Les activités semblent donner une couleur, un relief à la fois aux prises en charge éducatives mais également aux équipes. Elles sont ici en quelque sorte le fusil du chasseur et sont au cœur du quotidien. Nous constatons que la dimension du faire et du proposer de faire pour ne pas laisser faire s'érige comme règle première : « Qu'est-ce que tu leur fais faire ? », « Tu le leur as fait faire ? », « Ils l'ont fait », « Ça va le faire ! », etc., comme si ne pas faire était mortifère.

Cela étant, elles permettent de découper et de donner une rythmique ordinaire au quotidien de ces adolescents, mais aussi à la structure. La volonté des équipes semble se définir ainsi : participer à inscrire le jeune dans le monde ordinaire.

> *« Alors, de façon très pragmatique, moi je pense que déjà, le placement CEF et notamment le début, c'est vraiment reprendre des rythmes de vie ordinaires, d'un adolescent ordinaire. Tout simplement l'accompagner, le lever le matin, arriver à se lever, assurer les activités de la journée, il est 10 h : on est en chambre, et ben, se*

*poser, pouvoir dormir, voilà. Donc dans les premiers temps, en tout cas, de l'accompagnement d'un jeune qui arrive, on est souvent là-dedans. Avec l'idée vraiment de se réapproprier le quotidien. Parce qu'on a souvent des jeunes qui arrivent, qui dorment la journée, qui vivent la nuit. Donc on est vraiment sur des choses, pour certains, très, très basiques, hein. Même le temps du repas, se mettre à table, prendre le repas tous ensemble, pour certains, c'est pas… Ça fait pas partie de leur quotidien, quand ils arrivent ici. Donc on peut être sur des choses vraiment très primaires. » Chef de service.*

### a. La minute de silence : une séquence éducative comme cadrage

Parmi les « règles de vie » formelles mises en place dans les équipes de ces CEF figurent pour la plupart d'entre eux une forme de dispositif mêlant pêle-mêle des usages d'interactions obligatoires. Utilisés comme des lubrifiants sociaux, ils ont en principe pour fonction de faciliter la vie quotidienne et les interactions. Évidemment, les règles de politesse figurent en bonne place puisqu'elles se proposent d'être intégrées, mécanisées, ouvrant et fermant chacune des micro-séquences de la vie du CEF. Autant certaines ont un sens intrinsèque (attendre que tout le monde soit servi à table avant d'entreprendre le repas, prendre en considération l'autre en partageant équitablement, évincer l'usage des gros mots, etc.), autant certaines sont formalisées sans que le sens soit partagé par tous (professionnels et usagers). Ainsi, le silence est un des éléments utilisés pour pacifier et/ou contrôler les individus et les groupes. Cette démarche se retrouve dans d'autres activités où l'adolescent est invité à se taire, à faire sans parler, parfois même sans communiquer. La séquence du repas est intéressante à appréhender ; ainsi, la « minute de silence » ou « temps de silence » (selon les acteurs) en est une illustration intéressante. Avant la fin de chaque repas s'impose à tous une forme de sas : respecter un temps de silence. Ce « cérémonial » ou rituel n'est pas discutable, est de durée variable selon le « maître de cérémonie » (ou même selon l'état de tension ou d'animation du groupe). La question de la traduction donnée à ce rituel pose cependant question dans la mesure où peu s'accordent sur sa définition, son objectif, son sens, son intérêt, etc. Au-delà de ces questions se pose celle de la traduction ou de l'interprétation. Cela renvoie à la question des usages, des modalités de création de ces derniers, de la manière dont une règle formelle émerge, se développe, se partage sans pour autant que cela participe d'un co-référencement ou

d'une production collective. Cela renvoie à une gestion du quotidien par des balises, des barrages éducatifs flottants, formalisés par des règles et rituels à la dimension contenante.

Il y a dans cette mise en scène du quotidien au sens goffmanien du terme des éléments qui réfèrent à la *dimension symbolique* (la manifestation d'un ordre et d'un ordonnancement nécessaires), à la *dimension morale* (la *Cène* du Christ rejouée à chaque repas) et une *dimension éducative* (on adopte un code et un langage communs). Le cadre éducatif participe d'une orchestration entre différents acteurs avec un procès de vérification régulier : le temps du repas comme instance de mise à l'épreuve et d'évaluation du ciment collectif.

C'est bien cet ensemble qui participe d'un ordre social, d'une philosophie éducative, la musique éducative étant dans les mots (mais aussi l'interdit des mots), les rituels et les usages éducatifs qui constituent en quelque sorte le méta-éducatif. Néanmoins, il y a comme dans toute institution des boursouflures sémantiques et pratiques : l'usage de mots ou de pratiques qui ne font pas sens commun, et qui parfois entretiennent une illusion, le partage du sens commun.

> *« Q°. : Je vous ai observée en train d'orchestrer le repas. Est-ce que c'est quelque chose qui est prévu comme ça ?*
>
> *Maîtresse de maison : Oui. Moi, je fonctionne comme ça. Ma collègue, elle, elle a plus de difficultés parce que… La demi-heure que je passe à table, je veux la passer avec eux. La vaisselle, je m'en fous, elle m'attend dans l'évier, c'est pas grave. Je préfère être avec eux. Et apparemment mes collègues apprécient aussi. Je participe à la minute de silence parce que j'estime qu'il n'y a pas de raison que j'aille faire du bruit dans la cuisine alors qu'on les oblige à ne pas faire du bruit de l'autre côté*
>
> *Q° : D'où vient cette minute de silence ?*
>
> *Maîtresse de maison : Alors ça, ça a été instauré par les chefs je pense. Par les cadres. Cela date de l'arrivée de T. Ça va faire trois ans que T. est arrivé. Tout ce qui est arrivé, tout s'est mis en place avec l'arrivée de T. Depuis que F. et T. sont arrivés, ça s'est mis en place petit à petit. » Maîtresse de maison.*

Quant au sens du marquage silencieux de certaines séquences, la question de la traduction se pose également pour les adolescents qui appliquent la règle sans

connexion au sens de cette dernière. Comment, dès lors, construire du sens quand la question de la règle ne fait pas l'objet d'un processus d'appropriation collectif ? Il ne s'agit évidemment pas d'émettre un avis sur les choix opérés par les équipes éducatives. Ce qui est traité ici relève de l'équation : règles formelles, cadre éducatif et répertoire de sens.

> *« Q° : Alors, je vais reprendre : le temps du repas, c'est pour vous un bon temps ? Qu'est-ce qui vous plaît sur le temps du repas ?*
>
> *Adolescent : Ben… on mange quoi. Après voilà, ya la minute de silence qui est imposée, ya…*
>
> *Q° : Et ça, comment vous le vivez ?*
>
> *Adolescent : Ben, je sais pas. J'ai posé la question à quoi ça servait la minute de silence, et ya personne qui m'a répondu. Je sais toujours pas à quoi elle sert.*
>
> *Q° : Et selon vous, pourquoi ? Parce que vous y avez réfléchi ?*
>
> *Adolescent : Ben, je sais toujours pas.*
>
> *Q° : Vous n'avez pas une idée ?*
>
> *Adolescent : Non.*
>
> *Q° : Donc ensuite vous me dites, il y a le temps du repas, après la minute de silence, et après ?*
>
> *Adolescent : Les informations. [Les jeunes sont « obligés » de regarder les informations télévisées du journal de 13 h]*
>
> *Q° : C'est un temps imposé ?*
>
> *Adolescent : Oui, c'est imposé. On est obligé.*
>
> *Q° : Et vous, ça vous plaît ou pas ?*
>
> *Adolescent : Ben non, c'est pas mon truc de regarder les informations.*
>
> *Q° : Et pourquoi, selon vous, on veut que vous regardiez les informations ?*
>
> *Adolescent : Pour nous informer des trucs qui se passent dans le monde. Pour qu'on soit informé, pour notre culture.*
>
> *Q° : Et ça vous plaît pas alors ?*
>
> *Adolescent : Non, pas trop, les informations. Après, regarder des informations un peu comme ça, oui, ben, ya certaines informations qui me plaît, mais yen a d'autres…*
>
> *Q° : Lesquelles vous plaisent ?*

*Adolescent : Comme pour la monnaie et tout. La Grèce et tout, qu'ils ont plus de télé et tout, ça c'est des bonnes informations. Comme les partis politiques, tout ça, bon…*

*Q° : La politique, c'est pas du tout quelque chose…*

*Adolescent : Non.*

*Q° : Pourquoi ?*

*Adolescent : Ben je me suis jamais intéressé, j'y connais rien, et ça me plaît pas.*

*Q° : Donc ya le temps des infos, et ensuite ?*

*Adolescent : Eh ben on doit aller fumer.*

*Q° : On doit, ou… ?*

*Adolescent : Non, c'est nous, vu qu'on fume…*

*Q° : Vous, vous fumiez avant le CEF ?*

*Adolescent : Oui, mais c'est que la cigarette, elle est pas imposée mais…* c'est la seule qu'on aura, quoi.

*Q° : Alors ya combien de cigarettes par jour ?*

*Adolescent : Quatre.*

*Q° : À quels moments ?*

*Adolescent : Une après le petit déjeuner, après le service ; après, une après le midi, le midi après les informations ; après une à 6 h, et une autre le soir, après manger.*

*Q° : Ça vous suffit. ?*

*Adolescent : Non. Ben non, c'est que quatre cigarettes, c'est pas beaucoup. En plus, les heures elles sont imposées, si on la loupe, on l'aura pas.*

*Q° : Ah oui d'accord, ya pas de rattrapage. Et vous le vivez comment, ça ?*

*Adolescent : Je fais avec.*

*Q° : Comment vous gérez le manque ?*

*Adolescent : En pensant aux activités. Des activités pour que ça passe plus vite, que j'aie pas envie de fumer. » Adolescent placé en CEF.*

Comment dès lors ne pas accorder un traitement particulier à un élément central du cadre éducatif : l'approche par les activités et leurs spécificités ?

### b. Les activités physiques et la place du corps

Ces dernières se déclinent sous des combinaisons nombreuses. La place du sport est importante, réelle. On retrouve ainsi dans ces différentes structures des activités transversales, identiques, et d'autres qui procèdent d'une opportunité spatiale (ressources à proximité ou une opportunité d'équipe). C'est un ou des membres de l'équipe qui contribuent à lui conférer une place dans les projets de la structure.

*Activités physiques (sports, loisirs) régulières*

| CEF de Courteneuve | CEF de la Briquetterie | CEF de Saint-Pamard |
|---|---|---|
| - Atelier de musculation<br>- boxe<br>- cardio (parcours)<br>- football<br>- lutte.<br>- rugby<br>- vélo | - Atelier de musculation<br>- badminton<br>- boxe éducative<br>- course à pied<br>- équitation<br>- Golf *(arrangement avec le club se situant à quelques kilomètres du CEF)*<br>- natation<br>- pêche<br>- relaxation.<br>- squash<br>- tennis<br>- vélo | - Baby-foot<br>- boxe<br>- footing<br>- musculation<br>- pêche.<br>- ping-pong<br>- VTT |

*Activités physiques exceptionnelles*

| CEF de Courteneuve | CEF de la Briquetterie | CEF de Saint-Pamard |
|---|---|---|
| Parcours physique, ¨tir à l'arc (initiation), trapèze volant. | Aviron, ski, VTT, tir à l'arc. | Ski. |

*Activités physiques liées à un projet extérieur*

| CEF de Courteneuve | CEF de la Briquetterie | CEF de Saint-Pamard |
|---|---|---|
| Boxe : organisation de la finale du championnat : organisation en partenariat avec un club le CG d'un Allier, Associatif.<br>Partenariat avec l'association prenant en charge des personnes en situation de handicap : téléthon, courses d'orientation, participation à un meeting d'athlétisme handisport.<br>« Défi » :Tous les ans les organisateurs font le parcours avant la course avec jeunes – 15 jours après – Ils sont acteurs du raid aventure en assurant le ravitaillement, l'orientation des sportifs… | Challenge sportif<br>Course de 10 km | Néant |

Corps et efforts sont conjugués sous des modalités nombreuses, comme le corps devait être endurci, modelé, modifié. Notons au passage cette conséquence effectivement réelle : la morphologie de la plupart des jeunes accueillis se modifie parfois de manière étonnante durant les quelques mois de séjour en CEF. Comme si agir sur le corps devait indéniablement avoir des conséquences sur l'esprit et le psychisme des soumis (à l'effort).

*Les activités physiques*

La diversité des activités physiques contribue à mettre en relief l'éventail riche et varié de ce qui se constitue comme outils éducatifs et outils occupationnels. Ces derniers prennent une place considérable dans le quotidien ordinaire des CEF. De la figure la plus commune à celle qui apparaît la plus singulière — ces institutions se nourrissent à la fois des compétences individuelles des éducateurs, de valeurs auxquelles l'équipe croit, mais aussi des effets d'aubaine. En effet, l'environnement joue un rôle essentiel dans la mesure où certaines ressources présentes se constituent comme des possibles environnementaux. Ainsi, la pratique du golf se fait à la faveur

d'opportunités dans un CEF tandis que le rugby s'impose dans un autre comme outil éducatif grâce à la culture locale.

Cela permet également de considérer que les activités en intra et en extra, mais aussi les activités régulières ou exceptionnelles, sont à géométrie variable en fonction des équipes, des possibles, des ressources de proximité, des connexions avec l'environnement, du maillage existant (ou non) avec l'environnement des institutions. Elles donnent parfois l'impression qu'elles s'imposent plus qu'elles ne sont choisies. Planifiées à un endroit, improvisées à un autre, s'inscrivant dans la durée et la permanence pour l'une, ou s'imposant comme activité de recours pour d'autres, l'activité s'érige parfois comme perspective, projet ou alors et *a contrario*, béquille pour l'éducateur où l'équipe éducative.

Notons qu'elle peut aussi permettre de tisser des liens et une passerelle avec l'extérieur, et donc prendre un sens autre qu'éducatif au sens classique du terme. De la pratique du golf à l'organisation et à la participation à un championnat de boxe, on perçoit ici la pugnacité, l'engagement, la prise de risque, l'ambition d'une équipe pour ces jeunes et la confiance nécessaire déposée en eux. En effet, c'est l'occasion ici de jouer sur le « F » (fermé) de CEF. Davantage encore sur le projet de boxe en lien avec l'association « Tous ensemble et Vincent », ou encore avec l'association des jeunes à des événements dans les mondes du handicap ou encore dans le fait que des jeunes soient acteurs logistiques d'un triathlon — on perçoit ici ce qu'autorise le choix d'ouvrir et de se connecter au dehors ou alors de ne pratiquer qu'au-dedans des activités privilégiées par l'équipe.

De l'activité pour garder à l'activité pour lâcher prise, de l'activité pour expérimenter le cadre de la contrainte : on retrouve des schémas variés qui témoignent peut-être de la dimension du risque assumé, expérimenté ou à l'inverse subi par des équipes éducatives des CEF.

> *« Chef de service : C'est un CE lettres majuscules, et F petite… Minuscule. Je plaisante un peu en disant ça, mais…*
>
> *Q° : Dans votre description, l'image que j'avais, c'est que le F, vous le faisiez basculer pour en faire un L, vers liberté, vers…*

Chef de service : *Oui, bien sûr, bien sûr que c'est ça. Mais…je suis pas utopiste non plus. C'est-à-dire que je garde en tête, aussi justement parce que je suis sur ce poste de chef de service, des injonctions, et de la réalité judiciaire aussi. Voilà. Ça, je le garde à l'esprit.*

*Q° : Alors je vais le dire autrement dans ce que vous décriviez, ça fait un L à deux barres. Donc il y a la liberté, mais aussi limitée. J'essaie de "métaphoriser", entre guillemets. » Un chef de service.*

*« C'est sûr que dans l'idéal, je vous dirais un centre éducatif à liberté limitée. Mais bon. Après, il y a des réalités. Et puis il y a aussi la réalité des jeunes qu'on accompagne, faut aussi en tenir compte. On peut pas non plus, en quelques mois, changer complètement la donne, d'un gamin qui a vécu 15 ans, 16 ans, dans des conditions particulières, ya pas non plus de baguette magique, quoi. Et malheureusement, on voit bien aussi quelquefois les limites de notre travail et de notre intervention. Ça, c'est sûr. Moi, je dis souvent que la prise en charge en CER, en CEF, c'est vraiment l'alliance de la fermeté et de la bienveillance. Il faut forcément qu'il y ait ces deux versants. On peut pas être que dans la fermeté, on peut pas être que dans la contrainte. Même si, au début d'un placement, il y a quelquefois des passages obligés, et notamment avec les garçons, peut être encore plus avec les garçons qu'avec les filles. » Chef de service*

*« Le fait qu'ils partent à l'extérieur. Mais pour moi le… pour moi, voilà, justement, moi, je travaille avant tout dans un centre éducatif. Alors c'est peut-être un leurre de dire ça. Mais tout le F il est là. Fermé, il est là. C'est des jeunes, ils sont là, placés par des magistrats, on a des comptes à rendre au jour le jour au magistrat de ce que fait le jeune, de ce qui est mis en place pour lui, ça, on le perd pas de vue. Mais malgré tout, moi, je me dis toujours que ce centre éducatif fermé, il est pas tant fermé que ça. Parce, justement, il y a plein de possibilités. On fait en sorte d'offrir au jeune le plus de possibilités possible. De ce placement en CEF, s'il avait une finalité, c'est de pouvoir permettre au jeune de vivre avec les autres. De se rendre au travail, d'aller à l'école. » Chef de service*

Soit l'activité physique permet de gérer le temps, les tensions, le groupe, l'espace, etc. à l'intérieur des murs, soit elle se constitue comme pontage, prétexte, support et outils pour tisser, nouer, développer le lien avec la dimension « hors les murs », avec la société de laquelle furent en quelque sorte extraits ces jeunes pour un temps donné : remettre dans le jeu des jeunes hors jeu ou — pour la métaphore sportive — donner un carton vert et un droit de jouer à des jeunes exclus du jeu (social, cela s'entend) avec tous les risques que cela sous-tend.

*« À l'occasion du Téléthon, le 1er décembre dernier, au Centre Aqualudique de Moulins, s'est organisée une rencontre entre deux mondes bien différents. Des personnes malvoyantes du foyer de vie "La Pyramide" et une dizaine de jeunes du Centre éducatif fermé de Courteneuve. se sont rassemblés autour d'une activité sportive : le canoë. Chaque jeune du CEF embarquait avec un déficient visuel dans un bassin d'initiation. Pour les résidents du foyer de vie, c'était la découverte des gilets de sauvetage, du maniement de la pagaie et des sensations de flottement. Pour les adolescents, une occasion de transmettre leur savoir-faire acquis lors d'un bivouac de deux jours en canoë sur l'Allier.*

*La crainte de l'embarcation, les grimaces et les petites maladresses des uns et des autres ont très vite laissé place aux rires, à l'amusement des personnes malvoyantes et à la fierté de nos jeunes. L'objectif était de pouvoir les sensibiliser avec un groupe particulier de personnes handicapées par l'entraide, la solidarité et le don de soi. Certains comme R. appréhendaient cette rencontre avec ce monde qui leur était totalement inconnu, à la prise en charge semblant difficile. Pour d'autres, ce milieu leur est familier pour le vivre au sein des leurs. Mais pour tous ce fut un partage riche en émotion.*

*Après cet échange, les pensionnaires du CEF ont profité des activités sportives du Téléthon. Tous ont alors pu passer un baptême de plongée et ainsi obtenir un diplôme. Pour A., "c'était une première, à la fois angoissante et excitante. Les moniteurs de plongée ont su nous mettre à l'aise. Ils nous ont appris à communiquer entre nous sous l'eau et à nager avec des bouteilles d'oxygène et des palmes. Une première pour moi". Pour clore cette journée spéciale, les jeunes ont dû dépenser leurs dernières forces lors d'un triathlon aquatique : une course de natation, de l'aquabiking suivis d'une course à pied sur un tapis roulant dans l'eau. Pour M. ce fut "la plus belle journée de sa vie". Aux yeux de tous, une expérience très touchante à vivre. » Équipe éducative d'un CEF.*

Cette note rédigée par une équipe éducative d'un CEF permet de prendre la mesure du choix opéré ici — à savoir, l'expérience de l'activité hors champ, hors cadre pour une inscription des adolescents dans le cadre, ou, pour le dire autrement, le hors-cadre au service du cadre éducatif.

### c. Activités physiques dans et hors les murs

La configuration même des CEF autorise ce qu'un EPM par exemple ne permet pas (par exemple repeindre les murs d'une prison !). Ce qui s'entreprend sur l'existant, le

bâti, etc. semble s'entreprendre sur l'enveloppe protectrice contre laquelle on lutte et qui en même temps protège. Il faudrait traiter avec bienveillance et intérêt l'environnement, cet espace physique qui enveloppe comme une partie de soi. Il y aurait presque une analogie à réaliser entre les murs qui empêchent et qui protègent et l'enveloppe corporelle. Parce que ces établissements (au moins pour deux d'entre eux) possèdent des caractéristiques singulières (liées notamment à leur implantation), qui autorisent l'expérimentation de soi et des autres en dehors de tout regard extérieur.

Cette conception d'une forme d'entre-soi que permet la configuration du CEF est intéressante à observer ou à entendre : « [...]Vas-y, c'est bon lâche-toi. [...] On est entre nous, tu vas pas nous faire ta chochotte. [...] » (des éducateurs à un jeune). De la même manière, ces structure sont l'intérêt d'être à mi-chemin entre ville et campagne, d'être suffisamment éloignées et suffisamment proches des lieux de ressources. L'implantation physique de ce type d'institution semble dès lors contribuer à instaurer (ou limiter) le jeu des possibles et des impossibles, notamment sur la qualité et la nature des activités. Cela pose la question sensible de l'implantation physique de ces dispositifs et des ressources environnementales disponibles.

*Activités physiques dans la structure ou aux alentours*

| **CEF de Courteneuve** | **CEF de la Briquetterie** | **CEF de Saint-Pamard** |
|---|---|---|
| Élagage<br>Peinture locaux électriques ERDF<br>Tonte herbe et entretien tondeuse<br>Travaux pour une association d'aide aux personnes démunies et les communes des alentours (bancs publics, réparation des jeux dans les écoles primaires, déneigement l'hiver, etc.) | Escalade<br>Futsal<br>Parcours santé | Chantier d'une Association d'aide aux personnes démunies (caisson en bois pour vêtements)<br>Chantier jardin maison de retraite<br>Construction d'un abri pour animaux<br>Espace vert<br>Rénovation de maisons de particuliers (liens sociaux avec l'environnement proche) |

Ces activités physiques pratiquées dans la structure ou aux alentours se constituent comme une première étape, une initiation au monde ordinaire, une expérimentation technique mais aussi personnelle et collective du « travailler ensemble ». Elles se distinguent en cela du « jouer ensemble ». Elles ont pour objectif de restaurer l'estime de soi des adolescents mais aussi de certains personnels. Cet espace vise à faire la démonstration des savoir-faire techniques et pédagogiques de certains éducateurs (et parfois des adolescents). Ces activités se distinguent des autres par le fait qu'elles autorisent un autre type de rapports entre éducateurs et adolescents. Les configurations plurielles, l'expression des facilités ou des difficultés qu'elles visent à exprimer, le caractère à la fois « sérieux » des différents projets et la possibilité de les mener dans une forme de franche camaraderie, la possibilité de se partager les différents éléments de la mission et de se constituer comme un élément d'un ensemble (approche systémique), telles sont en substance et de manière non exhaustive les interactions que ces activités cherchent à réaliser. C'est également l'activité comme support à l'inscription et l'affirmation d'un citoyen, d'une personne portant des ressources plutôt qu'un problème, l'activité qui vise à retravailler l'estime de soi et le rapport à l'autre dont il s'agit ici.

## 5.2. Les pratiques éducatives entre espaces intérieur et extérieur

### a. Imagination et innovation à l'épreuve du cadre CEF

Les CEF cherchent à faire preuve d'imagination et d'innovation et à s'adapter à leur environnement mais aussi à contribuer à une forme d'économie solidaire locale : de la rénovation de maisons de particuliers aux travaux pour une association d'aide aux personnes démunies ou pour les communes alentour (par la rénovation des bancs publics par exemple ou la réparation des jeux dans les écoles primaires, ou même le déneigement des trottoirs de la ville ou du village pendant l'hiver). Cette approche s'inscrit dans la perspective d'une démarche d'amélioration de l'état d'esprit des jeunes par la participation citoyenne, afin de susciter la reconnaissance de la collectivité comme source de recouvrement de l'estime de soi.

Par ailleurs, ces activités — et même celles qui s'exercent dans l'environnement ou les murs du CEF — participent d'une volonté de développer le « faire ensemble », le « partager ensemble », et de favoriser l'expression de l'individuel dans le collectif dans une œuvre commune, si petite soit-elle. Mais au-delà de cette intention de donner du sens inédit au collectif pour ces adolescents, les activités sont aussi l'occasion pour les éducateurs de susciter de la relation individuelle, par exemple par l'entremise d'une débroussailleuse à fil.

> Extrait de carnet de bord :
>
> « M., éducateur : *Alors B., on se fait du bien, on lui fait sa fête à son petit ressort dans la tête. Ah, on y va vraiment, on lui fait pas de cadeau. [Silence.] Alors, c'est quoi ce truc à qui t'as envie de couper la tête ? Allez V., vas-y tranquille, fais-toi du bien, et si tu m'en parlais de ta tique* ». L'adolescent : « *C'est quoi, une tique ?* » L'éducateur : « *C'est une bestiole qui s'enfonce la tête sous ta peau et qui te pompe le sang.* » V. : « *Et ça s'enlève ?* ». L'éducateur : « *Ouais, ça s'enlève, mais faut faire gaffe de pas laisser la tête en arrachant trop fort, sinon il pompe encore.* » V. : « *Et vous faites comment alors pour l'enlever ?* » « *Tu l'endors tout doucement avec du chloroforme et ensuite tu l'arraches.* » V. : « *Moi, c'est la tête tout entière que je vais enfoncer dans le chloroforme tellement j'en ai des tiques dans le cerveau !* » L'éducateur : « *Et si on commençait à les endormir un par un, qu'est-ce que t'en penses ?* »

### b. Maillage artisanal et réseautage pour un élargissement du cadre

Ajoutons à cela la connexion pour certaines de ces activités avec des personnes et/ou institutions partenaires extérieures. Elles apparaissent comme la condition *sine qua non* de la réussite des projets collectifs et individuels de la structure. Cela suppose une inscription dans la toile environnementale de la structure, une inscription dans le réseau dans une dynamique qui prend la forme du « réseautage » (selon les Québécois) — c'est-à-dire une aptitude à favoriser une forme de « maillage artisanal » — ce lien passant d'abord et avant tout par des personnes ressources « qui y croient », qui « prennent le risque » (responsable de pôle). Ce réseau est constitué de manière empirique, par des liens interpersonnels créés entre quelques éducateurs et

ces partenaires, en fonction de leurs ressources propres, créant un « capital social » davantage personnel qu'institutionnel.

*Activités liées à un projet de structure*

| CEF de Courteneuve | CEF de la Briquetterie | CEF de Saint-Pamard |
|---|---|---|
| - Bricolage bâtiments internes, équithérapie (soins…),<br>- Création d'un jardin potager,<br>- Établissement eco-responsable (CEF reconnu comme tel),,<br>- Fabrication d'un poulailler | - Activités techniques (fabrication de lampes, etc.),<br>- Emmaüs,<br>- Participation annuelle au parcours du goût,<br>- Préparation du marché de Noël,<br>- Restos du cœur,<br>- SPA | - Activité différenciée le week-end (sortie payante ou non, pêche…),<br>- Atelier bois (tables et bancs),<br>- Expression, écriture rap,<br>- Jardin aromatique, réparation des détériorations,<br>- Vidéolangage (avec psychologue stagiaire) |

*Activités régulières particulières par structure*

| CEF de Courteneuve | CEF de la Briquetterie | CEF de Saint-Pamard |
|---|---|---|
| - Atelier d'écriture,<br>- Musique,<br>- Pâtisserie,<br>- Yoga | - Atelier technique : travail du bois,<br>- Entretien bâtiment,<br>- Ménage avec la maîtresse de maison.,<br>- Préparation des repas avec les cuisiniers,<br>- Rénovation des locaux. | - Ateliers journaliers (cuisine, maçonnerie, menuiserie, plâtrerie, peinture, revêtement sol, petite électricité, mécanique auto),<br>- Chantiers extérieurs,<br>- Jeux de société,<br>- Jeux vidéo,<br>- Lecture,<br>- Musique,<br>- Rangement des chambres,<br>- Sortie médiathèque hebdomadaire,<br>- TV |

Que ce soient les activités ponctuelles en extérieur ou celles, régulières, à l'interne, la richesse de l'éventail des activités et leur originalité suscitent pour les éducateurs un sentiment de légitimité dans la fonction éducative en dépit de l'absence de qualification pour nombre d'entre eux : faire la preuve que l'on est « à sa place » fait partie des exigences dans le rapport entre éducateur et éduqué. Les activités

contribuent ainsi à conférer à des compétences ordinaires une valeur éducative spontanée, naturelle.

> *« Tu vois, cette activité, je la maîtrise, je suis à l'aise, du coup je me permets des choses que dans une autre activité je me permettrais pas. En plus, avec ces jeunes, il faut quelque part les esbroufer, leur en mettre plein la vue. Une fois ça fait, t'as pas à justifier ta place d'éducateur. L'activité, elle parle pour toi. » Éducateur*

> *« Pour moi, la musique, c'est un art de vivre. Je fais pas grand-chose. Je prends la guitare, je me colle sous le préau dans la cour et je fais mes petits trucs. Ils mettent pas longtemps à rappliquer. Du coup, je suis identifié. Et c'est eux qui manifestent, pas tous, l'envie d'apprendre un truc à la guitare. » Éducateur*

### c. Certitude et incertitude dans l'épreuve du cadre

Quoi qu'il en soit, l'ensemble des paramètres de l'activité n'est pas toujours maîtrisé. Les certitudes que peut offrir le cadre laissent la place à la gestion des imprévus que l'activité — quelle qu'elle soit — génère. Toute la difficulté pour l'éducateur est de rester dans la maîtrise ou l'illusion de celle-ci. Il est courant qu'une activité soit si peu anticipée qu'elle se vit dans une forme de « ici et maintenant ». Ceci permet aux acteurs de gérer ensemble (éducateurs et jeunes) les imprévus d'une situation.

> Extrait de carnet de bord :
>
> Deuxième journée d'immersion, chacun se greffe à un atelier professionnel. Je suis sur l'atelier jardinage, sur lequel trois jeunes sont inscrits. Dans la tête d'un éducateur technique lambda : Un atelier : un horaire, des objectifs et des apprentissages techniques… Dans la réalité…
>
> Il est 14 h 10 passé, les jeunes tirent la patte, ne sont pas enthousiasmés… « *C'est naze, j'en ai rien à foutre de faire un jardin…* »
>
> L'éducateur, hyper emballé : « *Les gars, on va faire un truc super, j'ai tout réfléchi, ça va être beau vous allez voir !* » « *Ça va leur faire super plaisir à Patrick, Estelle et Geneviève…* » (On dirait un enfant qui va faire une surprise à ses parents !) Son visage, son dynamisme, toute sa gestuelle démontrent cet enthousiasme.
>
> Après avoir traîné les jeunes au local pour se changer, on arrive sur le coin à aménager. Les jeunes se jaugent dans leur tenue de jardinier…shootent dans les graviers…

L'éducateur fait de grands gestes : « *J'ai tout pensé ! On va leur faire un jardin aromatique ! Là, on pourrait faire comme ça, on mettrait des bacs là, pour les plantes aromatiques, comme ça elle n'aura pas besoin de se pencher trop, là, quand elle fera la cuisine, paf, elle a autour une allée pour circuler [Il mime les déplacements et la cueillette dans les allées et les bacs imaginaires…] Et là, on mettra des belles fleurs, et des p'tits cailloux blancs, ouais, ça fera comme un jardin zen… !!! et puis une petite haie là ! [Il les invite à imaginer un futur très proche…à rêver ce jardin.] Ça va être super joli !* »

Les jeunes sont assis dans leur coin, le regardent gesticuler… « *Va falloir bêcher tout ça… t'es malade !* » « *C'est pourri comme activité !* »

L'éducateur : « *Non, allez les gars, ça va leur faire super plaisir, et ce sera super beau ! Vous voulez planter quoi comme fleurs ?* »

« *De la beuh !!!!* » Rires !!!

L'éducateur : « *On peut aussi mettre ici des pieds de tomates ! T'en penses quoi ?* »

Un jeune : « *J'nique sa mère à la tomate !* »

La maîtresse de maison : « *Tu ne peux pas la laisser tranquille ta mère ?*»

Le jeune : « *J'ai pas parlé de ma mère !* »

La maîtresse de maison : *« Ben, tu peux peut-être parler autrement, plutôt que de dire des "nique ta mère" tout le temps !* »

L'éducateur : « *Bon, moi je verrais de la couleur, des petites fleurs qui s'étalent par là.* »

Le jeune : « *Des roses ! Ouais, des belles roses rouges, ça fera joli, les femmes, elles aiment les roses.* »

Un autre jeune : « *Des blanches, ma mère, elle aime les blanches.* »

L'éducateur : « *OK, des roses, ici, on verra si on trouve ces couleurs… Quoi d'autre ?* »

« *Des roses roses…* »

Petit à petit les jeunes donnent leur avis sur l'agencement des bacs…

On recueille les besoins en herbe aromatique auprès du cuisinier et de la maîtresse de maison.

On part dans une voiture citadine à cinq, direction Gamm Vert… (tout ne rentrera pas, c'est sûr, tout ceci n'est pas très « *technique* »)… Arrivée à Gamm Vert, c'est parti. Dans les rayons, les jeunes piochent au gré de leur envie. (Que faisons-nous du prix, du budget… ? Tout ceci n'est pas très « *technique* »…) Eh oui… arrivé à la voiture…un tiers des achats rentre… on verra deux voyages et je reste sur place avec le reste des achats.

Àmon retour, le groupe est autour du jardin. L'éducateur est toujours aussi enthousiaste. Il fait chaud, et à le regarder s'affairer avec autant de projections positives, les jeunes s'y mettent activement, et donnent leur avis, modifient le projet…

Fin de l'atelier.

Un jeune : *« Attends, on n'a pas fini !* »

Un jeune : « *C'est trop beau ! Attends-moi, je veux être sur cet atelier demain ! Je veux finir notre jardin ! C'est nous qui l'avons fait ! Allez, tu me changes d'atelier, je veux le finir comme on a décidé.* »

L'éducateur en direction d'un autre éducateur : « *Je suis pas là demain, cet atelier, personne n'y touche, j'ai tout pensé, il est bien différent du projet de base, mais on sait ce qu'on veut faire, alors personne se met sur mon atelier ! Je le reprends dans deux jours et on le finit ! C'est OK ! Je veux personne dessus !* »

Un jeune : « *Vous direz à la directrice que j'ai bien travaillé ! Qu'elle le dise au juge, je veux avoir mon week-end ! Vous lui direz, c'est moi qui ai fait ça, ça et ça, c'est moi qui ai eu l'idée de ces fleurs…* »

L'éducateur les gratifie de compliments : « *Vous avez vu, bravo, vous avez bien travaillé, je vous l'avais dit que se serait joli.* »

Au chef de service : « *C'est eux qui l'ont imaginé comme ça, au début je ne l'avais pas du tout envisagé comme ça… C'est beau, hein !* »

Les jeunes ont le sourire, ils partent se changer, il faut les rappeler pour le rangement, ce que l'éducateur fait avec beaucoup de douceur, les jeunes reviennent d'ailleurs sans rechigner (ce qui n'est pas le cas d'habitude).

L'éducateur les invite à être dans la contemplation du chantier « *jardin aromatique* » une fois qu'ils ont rangé, et encore une fois dans la projection de ce qu'il sera lorsque tout aura poussé.

> Les jeunes partent se changer et rejoignent le groupe ; un des jeunes particulièrement distant revient en courant me dire au revoir car il part et ne me verra pas avant mon départ : « *Au revoir, je m'en vais, c'est beau ce qu'on a fait, hein !* »
>
> Les autres racontent au reste du groupe ce qu'ils ont fait, viennent le leur montrer ainsi qu'aux éducateurs des autres groupes et au chef de service.
>
> À plusieurs reprises quand ils passeront devant, j'entendrai : *« C'est moi qui l'ai fait, ce jardin !* »
>
> Ici, le jeune vient dire son incapacité à imaginer ce jardin (il n'en a pas chez lui), à rêver le résultat de son action, à comprendre l'action pour faire plaisir (au-delà de l'obligation), à trouver dans son vécu à qui faire plaisir… (sa mère), à comprendre à quoi ce travail pourrait lui servir, à trouver motivation pour accomplir la tâche (le retour en week-end)…
>
> J'ai été témoin de la capacité de faire naître des émotions positives (satisfaction, beauté, fierté) et de son impact sur les jeunes. [...] J'ai été témoin de la captation de l'intérêt des jeunes, de ce qui fait sens pour eux… la mère… J'ai été témoin de l'adaptation à la capacité des jeunes « *une projection à court terme* » (je ne vois rien… comment me projeter… je t'envoie les images…). J'ai été témoin de la capacité à considérer les jeunes dans ce qu'ils vivent (on ne travaille pas tout en même temps… le comportement n'est pas ici la priorité absolue, ni le budget… mais le désir de s'investir).

### d. Invention du quotidien et processus de légitimation

Les activités permettent aux pratiques éducatives de s'éprouver et de se renouveler à chaque fois. Elles sont au sens de Michel de Certeau une « invention du quotidien ». Finalement, elles permettent à un quotidien qui pourrait être mortifère en se répétant à l'envi de réinventer la prise en charge et les interactions tout en expérimentant les possibles.

Pour les intervenants qui les considèrent au cœur de leurs pratiques éducatives, elles ont un sens particulier, et pas toujours d'ailleurs celui qu'elles apportent réellement.

À cet égard, elles ne sont pas reconnues ou exploitées dans leurs faces cachées ou leurs ressources immergées.

> Extrait de carnet de bord :
>
> La spécificité du travail d'éducateur technique est de travailler à partir de supports professionnels. Élaborer un projet professionnel et individuel en fonction de l'envie des jeunes. La base technique est un support mais la relation et l'accompagnement éducatif sont essentiels.
>
> Exemple. Lors d'un chantier, je m'intéresse à leur vie personnelle et, dans ces moments de trajet et d'ateliers, ils se confient et se livrent mais souvent dans une relation individuelle, duelle, quand ils ne sont pas sous le regard des autres. Si le jeune ne parle pas spontanément, je l'interroge, je parle d'eux, de ce qu'ils vivent. Travailler dans une ambiance conviviale et avec de l'humour afin d'éviter qu'ils se bloquent.
>
> *****
>
> *« Ces jeunes sont souvent surprenants entre ce qu'ils montrent et ce qu'ils sont. Ils ont un point commun, une histoire familiale problématique, voire chaotique. Au final, ils sont moins esquintés que leur histoire. « Je n'ai pas emprunté un chemin, c'est le chemin qui m'a emprunté », propos d'un jeune qui parle de son parcours délinquant. Les jeunes ne me réduisent pas en tant qu'éducateur technique, ils me disent des choses de leur vie qu'ils n'expriment pas toujours avec leurs éducateurs référents. La « juste distance éducative » ne se mesure pas, elle se construit avec chacun d'entre eux et de ce que je suis. Le support technique m'aide comme médiation car on est dans le faire avec, le faire ensemble. » Éducateur technique*
>
> *« Les activités techniques portent sur de nombreux supports (peinture, travaux extérieurs, débroussaillage…). Elles apportent aux jeunes des notions professionnelles et la satisfaction de la réalisation, et rapprochent l'adolescent de la réalité de la vie d'adulte, de son caractère professionnel. Une collaboration avec la municipalité a fait naître une reconnaissance mutuelle entre la population de L. et les jeunes du CEF (entretien et revalorisation du patrimoine municipal).*
>
> *Elles sont organisées par les éducateurs. Cela nous permet d'observer chez les adolescents la capacité à travailler en équipe, à respecter les consignes et le matériel, à effectuer une tâche convenablement en un minimum de temps et à tenir un travail dans la durée.*
>
> *Nous travaillons également en collaboration avec différentes structures telles qu'une association d'aide aux personnes démunies, où les jeunes proposent leur aide afin de transformer des palettes de bois en copeaux de chauffage, mais aussi avec*

*ERDF, pour qui nous restaurons des transformateurs détériorés. Ces chantiers, encadrés par les éducateurs, nous permettent d'asseoir notre position au sein de notre environnement et de démystifier l'image d'une structure comme la nôtre.*

*Ils se font à l'extérieur et, de ce fait, cela nous permet d'observer d'autres aptitudes chez les jeunes, à savoir : l'autonomie, la prise d'initiatives, la capacité à rester concentrés dans un contexte différent.*

*Dans le cadre des activités techniques, un atelier cuisine est mis en place au sein de l'établissement une fois par semaine. L'activité est ici menée par une maîtresse de maison qui encadre deux jeunes. Cet atelier doit permettre de sensibiliser les jeunes à l'équilibre alimentaire, la qualité des produits, la propreté des ustensiles ou le nettoyage de la cuisine en utilisant le matériel adéquat.*

*Un travail d'autonomie va se réaliser également autour de la gestion d'un budget et du choix des légumes par des sorties ponctuelles dans les marchés, les jeunes doivent être en capacité de réaliser des repas simples, en prenant appui sur des produits de saison.*

*Document produit par l'équipe du CEF de Courteneuve.*

### 5.3. Entre scolaire et éducatif, entre enseigner et éduquer

Les activités occupationnelles, professionnalisantes, d'expression, de loisirs, de détente, etc. sont en lien avec l'activité scolaire, qui a une place particulière dans les CEF. Évidemment, il y a cette obligation de scolarité pour les moins de 16 ans. Néanmoins et au-delà de cette contrainte — puisque nous avons constaté que des adolescents de 16-18 ans participent pour nombre d'entre eux à cette activité —, elle se constitue comme un espace particulier où enseignant/e et éducateur semblent engagés dans une démarche éducative d'une autre dimension. La frontière entre accompagner, éduquer et enseigner est infime. Les éducateurs engagés auprès des jeunes (et nous en avons été les témoins privilégiés) ne sont pas là pour assurer le service d'ordre mais pour accompagner la scolarité.

La langue utilisée dans cet espace est particulièrement originale puis qu'elle conjugue à la fois des éléments du répertoire éducatif (le jargon des éducateurs) et celui de l'enseignant. La scission, la frontière, l'espace entre éducation et enseignement explosent ici. Il n'y a pourtant pas de confusion des genres : chacun (enseignant et

éducateur) fait un pas de côté pour épouser et s'habiller en quelque sorte du costume de l'autre. Cette combinaison originale permet une légitimation mutuelle tout en respectant la fonction et les missions de chacun.

L'approche individualisée permet d'avoir un accompagnement personnalisé dans le cadre scolaire, et cela évite l'accent sur les difficultés de certains. Il en résulte une absence de rivalité. Des processus d'entraide spontanée entre adolescents ont été parfois observés. C'est le souci de favoriser les éléments constructifs de la vie groupale qui semblent permettre d'instaurer ce type de rapport dans le groupe.

> Extrait de carnet de bord :
>
> En entrant dans la salle de classe, c'est l'aspect « *décalé* » du lieu qui se dégage. Mais, en même temps, tout ce que nous observons est en prise avec la réalité d'aujourd'hui. Il faut faire un inventaire à la Prévert pour se rendre compte de ce qui s'y trouve…
>
> Une sorte de patchwork où se retrouvent pêle-mêle des drapeaux de toutes les couleurs et de tous les pays peints par les jeunes et collés au plafond, un tableau noir sur lequel sont écrits à la craie le jour et l'année, une boîte à idées inspirée de Janusz Korczak, des dessins, des écrits, des coloriages, des photos, des DVD et des collages issus de l'art urbain viennent habiller les murs de la classe.
>
> L'enseignante déclare en parlant des jeunes qui entrent pour la première fois : « *Cela les surprend mais aussi cela les rassure car en lien avec leur rapport au monde, les graffitis et les tags sont présents.* »
>
> Elle nous montre un espace qui lui est réservé et qu'elle a conçu au sein de la classe avec une porte en carton. Je leur interdis d'y pénétrer, c'est une barrière symbolique, *« face à des jeunes qui me disent parfois on va tout vous niquer…* ».

*Activités scolaires régulières*

| CEF Courteneuve | CEF la Briq. | CEF Saint-Pamard |
|---|---|---|
| Le temps de travail de l'enseignante est réparti sur toute l'année et ce pour avoir moins de vacances ou de temporalités trop longues entre deux coupures. (Elle termine ses interventions en juillet et les reprend au mois d'août.)<br><br>Elle intervient par groupes, ce qui permet à ces derniers d'être la moitié du temps en scolaire et l'autre moitié en chantier. « *Sur 10-11 gamins, seuls 2 ou 3 sont en activités extérieures.* » (F. Directeur).<br><br>Le travail scolaire est individualisé. L'enseignante s'autorise à expérimenter de nouvelles formes de pédagogie : par exemple, elle construit ses interventions sur des séquences de 50 minutes comme au collège.<br><br>Ces modalités d'intervention donnent à l'équipe éducative davantage de lisibilité en termes de rendus et de perspectives pour chaque adolescent. Un bilan est fait tous les 15 jours, puis des bilans mensuels sont réalisés…<br><br>Les résultats scolaires sont intéressants : 5 contrats d'apprentissage sur 2013 ont été signés — les adolescents quittent le CEF avec un contrat (maçonnerie, agriculture, plomberie, pâtisserie, plomberie).<br><br>En 2014 et depuis janvier, 3 jeunes ont déjà signé un contrat : deux en restauration et un en plomberie. | Néant | Le matin(3 h 30 théoriquement, 10 h/ semaine) : enseignement basé sur le socle commun de connaissances et de compétences mais en réalité, calé sur le référentiel du CAP désiré par le jeune ou sur le CFG (niveau primaire) → chaque ado a son programme.<br><br>Le module des heures technologiques est effectué pendant les heures d'atelier.<br><br>Objectif pédagogique : brevet de première formation professionnelle (BPFP). |

Il y a une vraie volonté des équipes éducatives de faire en sorte que les jeunes renouent avec la scolarité, voire règlent parfois leurs comptes à des histoires scolaires parfois compliquées. Ainsi, le fait même d'avoir des rapports pacifiés, constructifs, parfois drôles avec l'enseignant permet de ré-réviser l'image qu'ils avaient du corps enseignant et de l'école de manière générale.

*« Il s'agit de les réconcilier avec la chose scolaire…Réconcilier, c'est-à-dire, lorsqu'un jeune est en relation avec moi qui suis enseignante, il me parle, échange, partage…C'est ça la réconciliation, même si je ne les mène pas vers une certification, une attestation…Exemple de L. qui a refusé l'école durant 3 mois, rejet.*

*Maintenant, il vient me voir après chaque retour de stage pour me dire bonjour et me demander si je vais bien. Ils sont dans le rejet de la fonction, du lieu symbolique, pas de la personne. "On dirait que vous êtes chez vous", me disent-ils. " Non, ce lieu est à vous et respecter ce lieu, c'est vous respecter." Je me suis ouverte au rap, au slam, à la filmographie urbaine, à l'art de la rue. Je me suis intéressée à Abd al Malik, Grand Corps Malade. Les tags, ils les font et ils les emportent…Je retire les "nique la police" et je mets "censuré" à la place…Les textes et photos sont réalisés par les jeunes puis exposés. Les textes, ils les écrivent en une seule séance, c'est étonnant. » Enseignante.*

Dans ce CEF, la place de l'enseignante dans l'équipe éducative est particulièrement singulière[129] : elle fait partie intégrante de celle-ci. Son évaluation de chacun des jeunes permet de croiser les regards (psycho, éducatifs, médicaux, etc.) permettant ainsi d'avoir une image en quelque sorte en 3D de ces adolescents. Cela suppose toutefois d'avoir des enseignants souples, cadrants, rassurants et peut-être sensibles à la situation et aux profils particuliers de ces adolescents.

*« À la différence de toutes les autres activités de jour en CEF qui sont un moyen, un support afin d'entrer en relation, les éducateurs scolaires ont, quant à eux, des objectifs pédagogiques. Nous avons une différence d'approche du travail avec les jeunes. » Enseignante.*

Il n'y a semble-t-il pas de règle en matière de pédagogie. En cela, cela entre en résonance avec les spécificités de l'équipe éducative. Le parcours des enseignants témoigne du fait qu'ils n'arrivent pas par hasard dans ce type d'établissement.

*« Je n'ai eu que des micro-postes liés à une pédagogie adaptée et différenciée, je veux dire par là que c'est à l'enseignant d'imaginer, de créer et de mettre en place une dynamique de travail avec ces jeunes par une pédagogie interactive. C'est ma manière d'incarner la pédagogie différenciée dans ma pratique au quotidien. J'ai*

[129] Nous verrons au cours du chapitre 9 que la norme est plutôt celle d'un cloisonnement en la matière.

*travaillé quasiment tout au long de ma carrière professionnelle sur des postes spécialisés, je n'ai fait qu'une année en milieu dit ordinaire. […] Ensuite, je suis allée en Ardèche, où j'ai participé à la création d'une école ambulatoire où ce sont les enseignants spécialisés qui rencontraient à domicile les enfants handicapés et malades et les enfants ayant des troubles du comportement. Mon travail antérieur avec des jeunes collégiens en échec scolaire (dysorthographie, dyslexie…) m'a fortement aidée pour accompagner les jeunes placés en CEF au regard de leur profil lié à une forte déscolarisation. J'ai souhaité me "bousculer" dans ma pratique et être confrontée à de nouvelles expériences qui me mobilisent et me donnent du sens dans mon engagement. » Enseignante.*

*« Accueillant des mineurs de moins de 16 ans au sein de notre structure, nous sommes de ce fait tenus de les scolariser tout au long du placement. Ce suivi s'effectue chaque matinée de la semaine et est assuré par une enseignante de l'Éducation nationale. Dans un premier temps, notre mission est de les remobiliser quant à leur capacité de concentration, d'écoute et de compréhension. En échec scolaire, il nous appartient de leur redonner à tous, et ce quel que soit leur âge, le goût d'apprendre afin qu'ils reprennent confiance en eux. Au cours de ce placement, une remise à niveau personnalisée est mise en place en fonction du niveau du jeune à l'arrivée et de l'objectif de sortie. Une fois la dynamique d'apprentissage enclenchée, nous préparons les adolescents à l'obtention d'un éventuel premier diplôme : le CFG (certificat de formation générale) ainsi que le B2I (brevet informatique et Internet) niveaux 1 et 2. En fonction du projet de sortie du jeune, nous adaptons le travail scolaire allant de la remise à niveau jusqu'à la préparation de cours de CFA. » Document interne direction.*

### a. Activités éducatives et projet de sortie

Il semblerait que dans les CEF le projet de sortie fasse partie du projet d'entrée. Dans la mesure où les temporalités sont définies, l'idée du « sortir » fait partie dès les premiers mots de l'accueil en CEF. La fermeture est constituée ainsi en levier éducatif en tant que contrepoint d'une sortie future et lointaine, ce qui rendrait le séjour bénéfique, dans cette perspective et contribuerait à valider aux yeux des jeunes la fermeture à ce titre.

*« Tu es là avec nous pour en principe* six *mois, peut-être renouvelables, on n'est pas là pour te mettre au chaud comme en zonzon et attendre pépère la sortie. Nous, on a envie de profiter du temps où on est ensemble pour faire des choses ensemble. C'est sûr, si t'as pas envie, on f'ra pas grand-chose. De toute manière, rien n'est possible sans toi et, dans l'histoire, c'est toi qui as les clés. Ces six mois, on a envie*

*que ça se passe bien, mais surtout bien pour toi. On va certainement travailler sur des trucs que tu as là, planqués dans toi. Par contre, pendant six mois, on a envie que ça bouge, et on va tout faire. Si ça doit mal se passer, y a pas de problème, on est là pour ça. Nous, on sera toujours là pour toi. Pendant six mois, on va vivre plein de choses et on va remuer aussi plein de choses. Nous, on sera toujours à la hauteur. Et, c'est sûr, on va te demander de l'être aussi. Pas tout de suite, c'est sûr, tu vas avoir un peu de temps, mais ce qui est sûr, c'est que si tu veux pas, on pourra rien pour toi. » Éducateur*

*Activités autour du projet de sortie*

| CEF de Courteneuve | CEF de la Briquetterie | CEF de Saint-Pamard |
|---|---|---|
| Rendez-vous CIO, mission locale.<br>Rendez-vous avec conseiller,<br>Protocole de majorité<br>Contrat d'aide à l'autonomie<br>Formation avec stages professionnels | Des stages sont effectués par les jeunes en fonction de leur projet professionnel. Ce sont les éducateurs techniques qui voient avec les mineurs ce qu'ils souhaitent faire et qui prennent contact avec des entreprises (Boulanger, paysagiste, plombier, bâtiment...). | Stage découverte (sur plusieurs entreprises)<br>Stage « métier » de 1 à 2 semaines |

La connexion avec le dehors se fait rapidement. Le portail n'est plus le mur à franchir. En effet, la plupart des jeunes sont déjà inscrits pour des activités au-dehors dès le deuxième mois. On retrouve ici la configuration des détenus qui ont des activités professionnelles en journée et sont tenus de rentrer de leur propre chef dans la prison tous les soirs. C'est une forme d'exercice de l'autocontrainte sur un temps donné, et donc d'intériorisation de la fermeture institutionnelle.

*Activités éducatives (scolaire ou formation) hors structure*

| CEF de Courteneuve | CEF de la Briquetterie | CEF de Saint-Pamard |
|---|---|---|
| Partenariat avec la préfecture : Participation aux exercices de sécurité civile plan Orsec (simulation de catastrophe —exemple de l'incendie du centre du costumes. Des adolescents jouent le rôle des victimes, (plâtrés, | Parcours du goût<br>Code de la route et ASR avec l'UEAJ PJJ | Néant |

| | | |
|---|---|---|
| évacués à l'hôpital pour l'un d'entre eux). Cela permet de convertir les regards sur les forces de l'ordre. Les jeunes qui ne sont pas sur le terrain travaillent un argumentaire : le rôle des parents est joué par des jeunes. Ils se doivent d'être complètement affolés au téléphone, afin de saturer le standard téléphonique de la structure. Ils ont carte blanche pour monter en stress et en pression les personnels des standards. Les appels sont répétés de manière dense sur une période donnée.<br><br>Participation également au suivi des secours en compagnie du préfet à partir d'une explosion d'une usine chimique, en présence des éducateurs, des forces de l'ordre, des pompiers et des représentants de l'État. | | |

Les stages en entreprise pour le CEF de Courteneuve :

> *« Ces stages sont organisés dans le cadre de l'orientation vers l'insertion de façon individuelle pour chaque mineur. Il s'agit de leur apporter des compétences complémentaires ou nouvelles adaptées à leur projet. L'équipe pluridisciplinaire se réunissant chaque semaine, nous faisons un point quant à l'évolution des jeunes et* aux *moyens à mettre en œuvre. De ce fait, un adolescent peut être prêt à s'inscrire dans un projet professionnel, nous l'accompagnons dans les différentes démarches (CV, lettre de motivation, recherche de professionnels, entraînement pour les entretiens…). Cette étape permet aux jeunes de réaliser toutes les exigences et la rigueur que le monde des adultes demande et ce notamment au niveau professionnel. Les stages de découverte professionnelle doivent permettre aux jeunes d'élaborer un projet professionnel bien défini et en même temps réaliste. Si le fait d'avoir un projet peut paraître évident, il n'en est pas ainsi pour la majorité des jeunes accueillis au CEF. Il s'agit de trouver les intérêts de ces adolescents, d'entendre leur demande, leur désir, mais aussi de prendre en compte les difficultés, telles que le niveau scolaire, le caractère personnel ainsi que les opportunités d'emploi. » Directeur.*

### b. Activités exceptionnelles : faire trace ?

« Il faut marquer leur présence ici par des trucs qui s'impriment comme un super souvenir », commente un éducateur. Il semblerait que la volonté d'injecter de l'extraordinaire dans l'ordinaire soit une préoccupation des équipes éducatives qui, ce faisant, prennent quelques risques. Les éducateurs l'évoquent comme une nécessité qui permet à l'équipe de vérifier de manière indirecte, à partir de la singularité de ces pratiques éducatives, la pertinence de son dispositif, autrement dit la force de la prégnance institutionnelle.

Cela est voulu aussi comme une épreuve à franchir pour certains jeunes : lors de la participation des jeunes à une conférence organisée en dehors du CEF, le jeune V. se trouvait dans l'amphi d'un établissement qui se situait à 500 mètres à vol d'oiseau de chez lui. Il nous disait combien cela lui a été difficile de « résister à l'envie de [se] barrer. En plus, ma copine habite juste là en face. Tu te rends compte, je pouvais me barrer comme je voulais ; en plus, y avait plein de monde, impossible pour les éducateurs de nous surveiller. » V., un adolescent.

*Activités physiques ou scolaires exceptionnelles*

| CEF de Courteneuve | CEF de la Briquetterie | CEF de Saint-Pamard |
|---|---|---|
| Participation à une conférence de Yazid Kherfi à l'IREIS de la Loire.<br>Salon du cheval a Paris sur une journée.<br>Dossier sur le village d'Oradour-sur-Glane préparé(e) en scolaire [massacre et destruction le 10 juin 1944 de ce village de la Haute-Vienne (642 victimes)]. | Participation aux projets EN ou PJJ comme « Des cinés, la vie ! » | Ski |

Encore une fois, c'est bien l'intérêt personnel d'un éducateur, d'un enseignant, d'un intervenant pour un sujet, un événement particulier qui a servi de combustible à la machine à expérimenter au sein du CEF. Cela suppose de considérer que les pratiques éducatives trouvent en partie leur source dans les ressources personnelles des

intervenants. Ces activités visent à nourrir les projets individuels et collectifs des adolescents.

### c. Suivi individualisé, activités et projet de sortie : l'équation nécessaire

L'alternance entre un suivi individuel et un suivi collectif est un élément central dans les objectifs des CEF, mais la vie du groupe est en réalité un élément prépondérant dans le quotidien au sein de l'institution. Elle est parfois épuisante pour les jeunes tant elle contribue à ne leur laisser que peu de temps d'isolement (hormis le sommeil). Les pratiques éducatives privilégient en effet les aspects collectifs, ne permettant la dimension individuelle que dans les interstices du collectif. Le projet de sortie est certainement un des rares supports qui permettent d'isoler, de traiter, d'accompagner le jeune dans sa singularité. L'approche individuelle apparaît de fait comme arrachée au collectif et au groupe. Cela pèse également sur les éducateurs, qui subissent également cette pression groupale en même temps qu'une pression de conformité. Le souci d'avoir une approche individualisée se retrouve toutefois dans la plupart des centres observés. Cela est également favorisé par le fait que la file active caractérise ce type d'établissement : l'adolescent arrive seul et repart seul.

*Suivi individualisé*

| CEF de Courteneuve | CEF de la Briquetterie | CEF de Saint-Pamard |
|---|---|---|
| Re-travail du PPI | Néant | Stages, loisirs[130], entretiens |

[130] Découverte, puis approche individualisée selon les projets.

*Activités autour du projet de sortie*

| CEF de Courteneuve | CEF de la Briquetterie | CEF de Saint-Pamard |
|---|---|---|
| Stages professionnels et intensification des stages<br>Sur le dernier mois : présence en stage quasi constante<br>Si, à l'issue de la prise en charge en CEF, le projet de sortie n'est pas formalisé, l'équipe fait la demande au magistrat d'une prolongation (1 ou 2 mois de plus) afin de ficeler le projet. Cette démarche est toujours acceptée par le magistrat et le jeune car cette dimension a été correctement travaillée en amont. | « Le projet de sortie est envisagé conjointement entre l'équipe du CEF et l'éducateur PJJ. Une articulation étroite avec le service territorial éducatif de milieu ouvert (STEMO) : dès le début de la prise en charge.<br>Une collaboration avec les organismes de droit commun du lieu de résidence envisagé pour le mineur, notamment les organismes scolaires et médicaux. Elle est engagée plusieurs semaines avant la fin du placement, en lien avec l'équipe éducative qui assurera le relais de la prise en charge.<br>Une élaboration de bilan de fin de parcours retraçant l'évolution du mineur par rapport aux objectifs fixés dans le projet éducatif. individuel. Il sera adressé au magistrat ayant prescrit le placement au moment de la mainlevée de celui-ci. » (Projet d'établissement) | Débutent deux mois avant le départ du jeune.<br>Réalisation de CV et lettre de motivation, entraînement aux entretiens, stage découverte, recherche de stage, mise en stage. |

*Autres ou remarques*

| CEF de Courteneuve | CEF de la Briquetterie | CEF de Saint-Pamard |
|---|---|---|
| Interventions sur tabac, addictions, hygiène (infirmière scolaire)<br>Réflexion : pourquoi nos jeunes fument ? Une des réponses apportées par certains jeunes : « Parce qu'on nous donne des cigarettes ».<br>Fait partie du suivi individualisé. | Néant. | Réflexion individualisée sur la prise en charge après la sortie (recherche de foyer, famille d'accueil, lieu d'apprentissage, école…). |

Il convient de relever l'objectif de sensibilisation à la citoyenneté, à l'implication citoyenne. Ce n'est pas ainsi qu'il est identifié par l'équipe éducative, mais il en présente, lorsqu'il nous est décrit, tous les aspects. Cette sensibilisation fait pleinement partie, dans le discours de l'équipe, du projet de sortie.

> *« Nous devons donner, imprégner les jeunes de cette fameuse question des droits et des devoirs pour qu'ils puissent vivre avec les autres. Sinon, c'est qu'on aura raté la prise en charge ! » Chef de service.*

Prenons l'exemple décrit par le directeur du CEF de Courteneuve :

> *« Le CEF (salariés et usagers) et le SICTOM Sud Pas de Calais ont signé une convention pour une démarche éco-responsable avec notamment la mise en place de 7 actions :*
>
> *- organiser régulièrement des formations sur le tri et la prévention pour le personnel et les résidents* ;
>
> *- mettre en place le tri des déchets (emballages recyclables, tri du verre, collecte des piles)* ;
>
> *- mettre en place des gestes de prévention dans les bureaux (impression recto-verso, utilisation du papier comme brouillon, impression noir et blanc, collecte spécifique de cartouches d'imprimante)* ;
>
> *- faire son compost* ;
>
> *- éviter la production des déchets (mise en place d'un poulailler)* ;
>
> *- boire l'eau du robinet* ;
>
> *- favoriser le réemploi et la réutilisation (récupération de meubles, réparation…). » Directeur*

### 5.4. La place des outils dans les pratiques éducatives et la construction du cadre

C'est là certainement un des aspects les plus partagés par les CEF visités : est-ce le poids de la mise en conformité, la crainte de la fermeture ou d'être hors les clous, la peur de rejoindre les établissements qui ont été « flashés » (expression d'un directeur de structure) ? Un certain nombre d'informations tapissent les murs des locaux et les tableaux dans les bureaux. L'aspect administratif envahit les murs de la structure et

se pose comme un rappel du juridique, de l'organisation, de la rhétorique pénale et administrative dans le sens où, globalement, ce qui est interdit, ce qui est autorisé, les procédures, le règlement intérieur, etc. dominent l'information affichée.

Il s'agit en outre, semble-t-il, de rappeler aux personnels la primauté du cadre, que, même si l'activité peut donner des bouffées d'air, le cadre d'action reste bien un CEF avec un mandat et des missions particulières, à caractère pénal et légal.

> *« C'est sûr que, quand t'arrives, tu saisis rapidement que c'est pas la colonie de vacances. Les gamins aussi d'ailleurs. » Éducateur*

*Suivi individualisé (type, caractéristiques, etc.) :*

| CEF de Courteneuve | CEF de la Briquetterie | CEF de Saint-Pamard |
|---|---|---|
| Le document individuel de prise en charge (DIPC)<br>Synthèse<br>Heures administratives pour les ES (2 h ou 4 h par semaine) pour jouer pleinement leur rôle de référent.<br>Points hebdomadaires avec référent.<br>Point quotidien au moment du goûter (temps cigarette) : les jeunes sont invités à mettre des notes à la journée vécue.<br>Les rapports de synthèses.<br>Notes d'observation ou de situation toutes les semaines ou tous les 15 jours en équipe (consultable dans le dossier de l'adolescent). | Deux référents désignés par la direction.<br>Document précis d'évaluation.<br>Les différentes étapes du PI.<br>Le point de situation à l'accueil.<br>Le document individuel de prise en charge (DIPEC).<br>Les points hebdomadaires.<br>Les évaluations pédagogiques quotidiennes.<br>Les évaluations bimensuelles.<br>Les rapports de synthèse | Une semaine où les jeunes sont avec le cuisinier quand ils arrivent.<br>À l'arrivée du jeune : remise d'un livret d'accueil et du règlement intérieur.<br>3 bilans de synthèse (3 semaines, 12 semaines et 20 semaines) en présence des parents et de l'éducateur PJJ, qui donne (théoriquement) chacun lieu à un écrit : le DIPEC.<br>DIPEC→ Projet individuel d'accueil (15 jours après admission)<br>- Attribution d'un éducateur référent<br>- Fiche projet remplie avec et remis à l'adolescent qui sert de base au suivi du projet (élaborée avec le jeune, le référent et le psychologue)<br>- Coordinatrice des projets de sortie garant du recueil des informations et des écrits.<br>- Réunion hebdomadaire d'équipe dans laquelle les jeunes et leurs problématiques sont évoquées.<br>- Une psychologue clinicienne qui voit tous les jeunes en entretiens individuels réguliers (ne communique rien de ce qui est dit pendant ces temps au professionnel du CEF, |

| CEF de Courteneuve | CEF de la Briquetterie | CEF de Saint-Pamard |
|---|---|---|
| 10 h/12 h : réunion institutionnelle.<br>14 h/16 h : revue des situations par jeunes et en demi-groupes. | | mais communique avec la psy institutionnelle sur l'investissement de cet espace par le jeune, ou sur des mises en garde particulière).<br>- Une psychologue institutionnelle qui participe au projet du jeune et aux réunions de synthèse.<br>- Éducateur technique pour les pratiques techniques. |

La prégnance du nombre important de procédures et de suivis parfois lourds est donc constamment rappelée comme un élément essentiel de la prise en charge : les jeunes (et sans doute les personnels également) sont invités à ne jamais oublier qu'ils sont partie prenante dans un dispositif pénal particulier. Points, rendez-vous, rapports, entretiens (avec la psychologue, l'éducateur référent…), mises au point sont censés rythmer le quotidien.

Paradoxalement, peu d'intervenants sont effectivement formés aux techniques d'entretien, aussi ceux-ci se résument-ils à une série de questions un peu standardisées, orientées autour de l'enjeu d'une injonction à changer. « As-tu bougé depuis hier, une semaine, deux mois ? » « Où en es-tu ? » etc., sont des questions qui reviennent quotidiennement dans les sollicitations des éducateurs en direction des adolescents. On retrouve ici quelque chose qui résonne comme une incantation philosophique : « Chaque soir, demande à ton âme: qu'as-tu fait pour progresser ? » (Sénèque).

Il ne s'agit donc pas de permettre une réelle réflexivité mais davantage d'avoir affaire à une unité de mesure sur la capacité du CEF à agir par le biais de ses outils sur le comportement des adolescents. Elle résonne parfois de manière obsessionnelle dans les propos des éducateurs et il n'est pas rare de constater que des jeunes repèrent très vite la place de ce « changement attendu », enjeu essentiel de la prise en charge et des missions des CEF. Certains adolescents en jouent ainsi, soit en nourrissant un discours du changement (« j'ai changé depuis deux semaines, tu l'as remarqué hein ?!

je trouve que … »), soit en affichant une imperméabilité, une sorte d'étanchéité éducative, renvoyant à l'équipe d'éducateurs que rien n'a bougé, voire peut-être le contraire, le sentiment d'avoir régressé ! Cette imperméabilité résonne comme un défi envers l'institution.

Les intervenants ne sont dès lors guère maîtres de la situation d'entretien durant lesquelles, par leurs *tactiques* et leurs *ruses*, les jeunes donnent l'image d'eux-mêmes qui leur convient. Le cadrage institutionnel devient alors la limite de l'action pédagogique, tout entière happée par l'exigence institutionnelle de formalisme autour de ses objectifs rationnels-légaux, pour parler comme Max Weber.

### a. Une fable : le jeune, l'éducateur et la référence

Chaque jeune placé doit normalement se voir affecter au moins un éducateur référent au sein du CEF.

*Protocoles dans la référence (choix de l'éducateur référent, particularité du référencement, etc.)*

| CEF de Courteneuve | CEF de la Briquetterie | CEF de Saint-Pamard |
|---|---|---|
| Le référent est fait automatiquement : le CEF étant souvent complet à 11 (3 ES/14 n'exercent pas de fonction de référence) : le référencement est lié à la disponibilité du référent. Possibilité de changer si souci (jamais arrivé). | « La désignation du référent et du coréférent est décidée préalablement à l'accueil du mineur par la direction.<br>Un changement de référent pourra avoir exceptionnellement lieu en cours de placement dans les mêmes conditions. » (Projet d'établissement) | Semaine d'intégration (une semaine au cours de laquelle le jeune est seul avec son éducateur référent, sans contact avec le reste du groupe. L'éducateur lui explique le fonctionnement du CEF et ses règles et le jeune fait les activités seules avec l'éducateur)<br>Une éducatrice-coordinatrice des projets de sortie et un éducateur coordinateur des activités journée. |

On observe une caractéristique commune à l'ensemble des structures : une logique de référencement qui n'obéit à aucune règle précise si ce n'est celle (presque) du hasard. En effet, est désignée référente la personne disponible au moment où l'adolescent est accueilli. Cela suppose que la *compatibilité* entre référent et adolescent ne souffre

d'aucun problème quoique, dans le discours ou en théorie, la possibilité de changer de référent est rare (ou impossible). En ce sens, elle s'impose aux acteurs et repose sur un paradigme taylorien : l'interchangeabilité. Ou, pour le dire autrement, tout éducateur peut correspondre à tout jeune. En définitive, cela part d'un présupposé : un adolescent doit s'adapter à l'adulte qui sera son référent ; au-delà de l'adaptation nécessaire à la structure où la question du choix est anéantie, l'usager devra accepter sans rechigner cette désignation arbitraire.

Et pourtant, ce référent a une place importante dans ce qui va se jouer pour ou contre le jeune durant son séjour. Son point de vue fait référence et la qualité du lien conditionnera forcément le quotidien de l'adolescent. Un processus d'alliance devient une réalité indépassable pour des jeunes qui l'ont bien compris et en jouent dans la mesure du possible pour s'assurer une traversée acceptable et supportable de ce parcours institutionnel. Ils sont conscients que ce référent constitue le trait d'union entre eux et l'institution : pas seulement celle du CEF mais celle de la justice des mineurs en général.

### b. Expérimenter au-dedans le rapport à l'autre du dehors

Une multiplicité et une pluralité d'intervenants prennent place dans le projet éducatif. Au-delà de la spécificité du service de chacun des intervenants, l'objectif poursuivi vise à rencontrer des personnes régulièrement mais de façon discontinue (contrairement aux éducateurs), et à expérimenter de la sorte au-dedans le rapport à autrui que ces jeunes sont amenés à pratiquer en dehors des CEF. Ces personnes sont censées représenter également pour les adolescents la figure du dehors, ceux de la société, les gens hors les murs.

*Intervenants réguliers sur la structure (type, spécificités, liens avec les professionnels et le projet du CEF, etc. :*

| CEF de Courteneuve | CEF de la Briquetterie | CEF de Saint-Pamard |
|---|---|---|
| Infirmiers, prof de yoga, institutrice, entraîneur de boxe, psychiatre, infirmière de l'ISBA, | Éducateur sportif tennis-badminton, entraineur de boxe, artistes (en fonction des projets | Psychologue de l'APP. |

| | | |
|---|---|---|
| intervenant ANPAA[131]. | graffiti, musique…). | |

Le caractère fermé des CEF implique de recréer de la sorte des passerelles entre l'intérieur et l'extérieur, en vue d'une socialisation aux codes sociaux et à la civilité ordinaire. La rencontre avec ces personnes doit participer dans cette logique d'une forme d'empathie, de valorisation d'un autre qui est acceptable et qui accepte le jeune. Il s'agit d'installer dans l'esprit des adolescents un renversement de leur prise en compte : le sentiment de ne plus être « l'autre comme souci » et de devenir « le souci de l'autre ».

### c. Le cadre et le territoire (ou « l'interpartenariat »[132]) :

La question du maillage formel dans une forme de partenariat choisi semble être un des fers de lance, une de lignes de force ou de faiblesse de ces derniers. Cette inscription plus ou moins réussie dans un périmètre de ressources conditionne grandement les pratiques éducatives formelles. Il semblerait que, lorsque la ressource est importante, que l'implantation procède de liants pertinents et que la volonté d'appartenir à un territoire et se considérer comme une entité entière dans le paysage est grande, les intervenants se tournent davantage vers l'extérieur, évitant l'isolement institutionnel qui peut constituer la tendance naturelle compte tenu de la prégnance de la vie interne, et ils font davantage preuve d'audace dans les partenariats. La formalisation des pratiques éducatives s'en trouve d'autant facilitée et codifiée.

Il est vrai que cette formalisation des contrats institutionnels occasionnels et permanents permet d'élargir et d'enrichir le menu des activités proposées aux adolescents. Cependant, ces échanges contractualisés reposent sur des relations

[131] Association nationale de prévention en alcoologie et addictologie.

[132] « Au-delà des débats de fond, tous les "partenaires" vous le diront : il n'y a pas un, mais des partenariats. Cette déclinaison plurielle du partenariat est même infinie. […] Avec le partenariat, des acteurs, dotés de pouvoirs variables, interviennent ensemble, pour se consulter, pour décider, voire pour exécuter ensemble un projet, sur une échelle qui va de l'arrangement officieux à l'acte de droit public, avec sanctions à la clé. » (Damon J., « Le partenariat, Retour sur une notion d'un quart de siècle », *Revue de droit sanitaire et social*, vol. 45- 1, 2009).

construites dans le temps et dans l'espace où les membres de l'équipe s'engagent pour les adolescents et deviennent les garants des séquences à venir. La personnalisation des partenariats sera analysée plus en détail dans le chapitre 9 consacré à l'organisation interne des CEF.

*Partenaires extérieurs réguliers*

| CEF de Courteneuve | CEF de la Briquetterie | CEF de Saint-Pamard |
|---|---|---|
| Partenariat avec :<br>- Association d'aide aux personnes démunies : sous la forme d'une convention<br>- Établissement Pyramide Les Charmettes[133]<br>- Le Sictom : établissement éco-responsable (déchetterie)<br>- L'EMPA<br>- Les communes voisines<br>- L'ISBA (bilan de santé)<br>- Le CPAM<br>- Organisation de rencontres entre les différents commerçants et artisans accueillant les mineurs en stage professionnel.<br>- Signature d'une convention de partenariat avec ERDF (réhabilitation des transformateurs).<br>- Réalisation d'un chantier pour la commune.<br>- Organisation d'un bivouac avec une descente de rivière en canoë en collaboration avec la DRJSCS[134].<br>- Organisation d'une course | - Partenariat avec l'UEAJ pour passer l'ASR.<br>- Partenariat avec une MECS qui permet aux jeunes du CEF d'aller entretenir une forêt, de créer des massifs et de nettoyer tous les espaces verts.<br>- Réseau de patrons<br>- SPA<br>- Association d'aide aux personnes démunies<br>- Association d'aide aux personnes démunies – entreprise agroalimentaire du département pour parcours du gout | - Magistrats,<br>- Service de la direction départementale de la PJJ (dont éducateur PJJ),<br>- Les travailleurs sociaux du milieu ouvert,<br>- Les lycées professionnels<br>- Le réseau d'entreprises de l'établissement CEPAJ (pour les stages)<br>- Le réseau d'hébergement adapté (PSF, CHRS, association de protection de l'enfance, lieu de vie, personnes dignes de confiance, foyer et institutions spécialisées)<br>- Mission locale,<br>- Pôle emploi,<br>- Entreprises d'insertion,<br>- Médecins extérieurs<br>- Gendarmerie (mais met souvent le CEF en porte-à-faux...) |

[133] Participation au Téléthon avec un foyer éducatif ; chaque jeune embarquait dans un canoë avec une personne déficiente visuelle dans un bassin d'initiation, puis participait aux diverses activités sportives du Téléthon.

[134] Direction régionale de la jeunesse des sports et de la cohésion sociale

| | | |
|---|---|---|
| d'orientation avec un foyer éducatif pour adolescents handicapés mal voyants | | - Pour les ateliers :<br>- Association humanitaire, maison retraite |

De la même manière, des principes d'intéressement de la société civile et des ressources environnantes au projet et aux activités du CEF, la mise en adéquation (parfois mise à disposition) de leurs activités, ressources, espaces, etc. au CEF permettent de dessiner les cadres d'intervention. C'est en cela qu'une dynamique semble être au travail dans les relations qu'entretient et/ou favorise le CEF avec son environnement. Cette dimension partenariale est entendue à la manière de Fabrice Dhume :

> *« Une méthode d'action coopérative fondée sur un engagement libre, mutuel et contractuel d'acteurs différents mais égaux, qui constituent un acteur collectif dans la perspective d'un changement des modalités de l'action —faire autrement ou faire mieux — sur un objet commun —de par sa complexité et/ou le fait qu'il transcende le cadre d'action de chacun des acteurs —, et élaborent à cette fin un cadre d'action adapté au projet qui les rassemble, pour agir ensemble à partir de ce cadre*[135]. »

Les initiatives de partenariat dessinent des pratiques à géométrie variable selon les CEF en fonction de leurs ressources internes et d'une dynamique externe, qui dépasse les seules logiques du cadre d'intervention. Il apparaît dès lors des configurations spécifiques des établissements, notamment quant à leur aptitude à plus ou moins s'ouvrir et plutôt s'arc-bouter sur le cadre formel qui régit la vie interne. En cela, la règle formelle posée par la spécificité du dispositif et ses injonctions juridiques est interprétée de manière différente selon les institutions et les logiques éducatives qui ne résultent pas nécessairement d'une politique bien définie mais d'une dynamique autonome liée aux ressources internes individuelles à certains moments.

[135] Dhume, F., *Du travail social au travail ensemble, le partenariat dans le champ des politiques sociales*, Paris, Ed. ASH, 2001.

### d. Éduquer et contraindre : quand le cadre institutionnel passe à la limite de l'éducatif

*« Parce qu'on peut pas éduquer sans contraindre, c'est logique. Mais en même temps, à un moment donné, il va falloir faire plus de contrainte. Et savoir qu'on va faire plus de contrainte et que de fait on va faire moins d'éducation. Mais faut pas qu'on vienne nous tomber dessus parce qu'on a mal préparé le projet de sortie de Machin. Mais nous, on a fait le choix de pas aller à cet endroit-là. Parce qu'il est pas prêt, parce qu'il est d'abord sur la notion de construction de limites. Et inversement, ya des gamins, il faudrait mettre davantage le paquet sur la préparation de l'insertion tout ça, parce qu'il a des bases socialement assez solides pour pas être là-dedans. On déplace le curseur, on fait plus d'éducation que de contrainte. Mais en même temps, si un jour, parce que ça reste un gamin impulsif, il fugue, et ben il faut pas qu'on vienne nous le reprocher non plus. Sinon c'est pas logique. Et c'est là que les marges de manœuvre, on les a pas vraiment. C'est pour ça que c'est pas simple, parce du coup il faut surfer sans arrêt sur cette crête. » Chef de service.*

L'une des philosophies tantôt explicite, tantôt implicite au fondement des CEF en général tient dans l'idée que les contraintes ont une portée éducative. Il ne nous appartient pas de nous prononcer sur ce point, mais il convient d'observer les situations où la contrainte se manifeste à l'état pur, quand tous les outils éducatifs trouvent leur limite et quand les jeunes affrontent directement le cadre et la fermeture, c'est-à-dire la contrainte comportementale, en s'y opposant physiquement. Que ce soit dans le cas des bagarres entre jeunes où lorsqu'un mineur s'en prend physiquement à un adulte, ou encore quand il tente de quitter les lieux, la base de la pédagogie (la relation de confiance et l'ascendant naturel) est placée en contradiction directe avec une exigence de sécurité. L'adulte éducateur doit-il entrer dans la logique d'affrontement, se prêter à la maîtrise physique du jeune (la « contention ») et incarner la puissance institutionnelle dans sa forme pure (la coercition) ? Les réponses qu'y apportent les différents intervenants (qu'ils soient encadrants, experts ou éducateur) sont assez variables. Les exemples présentés ci-dessous en témoignent, y compris à l'épreuve du feu.

*« Tout ce qui est violence, donc il y a… il y a la contention physique, qu'on demande qu'elle soit repérée, c'est-à-dire qu'il y a un livret de contention physique où l'adulte doit expliquer pourquoi il en est arrivé à la contention physique, ce qui s'est passé. C'est souvent des échanges avec les magistrats au téléphone. "Voilà ce qui s'est passé, voilà pourquoi le gamin en est arrivé là, voilà la réponse qui a été apportée par l'équipe du CEF", donc on procède comme ça. Et avec le parquet, la substitut en charge du CEF, Mme C. ou les juges mandants, et on traite la réponse avec eux. Donc, soit c'est la première fois, et on décide ensemble de sanctionner en interne le gamin, quitte à faire un rappel à la loi devant le bureau du magistrat, si on a la chance que le mineur soit pas… de Marseille, ce qui se fait assez aisément avec la juridiction de Trucmuche, hein, là, la juge nous dit "je vous prends entre deux, venez à 17 h, on pose un recadrage", et c'est ce qui est hyper efficient, d'ailleurs. Ou alors à ce moment-là, il y a convocation, à ce moment le jeune finit devant le magistrat, et après c'est dans l'ordre. » Directeur.*

*« Par rapport à l'immédiateté, c'est très éducatif, ça. Il y a un problème, il faut régler le problème, voilà. Et nous, on les voit une fois par semaine, ou on les voit pas, on a cette distance-là. Et donc on essaie de donner cette distance à l'équipe, c'est-à-dire que là, il est en train de monter, il est en train de monter, il faut faire quelque chose, je dis oui, ben, je vais le voir, mais on verra ça la semaine prochaine si il faut hospitaliser ou pas, et on verra encore la semaine d'après, et on décale. Donc ça c'est…Ouais, c'est ce qu'on apporte quelque part, par rapport à eux, leur immédiateté. Ouais, ça monte, ça monte, il faut paf que ça soit réglé…Non, non, ils ont appris à faire de la contention, aussi physique ; quand un jeune monte, ils… ils le posent et jusqu'à ce qu'il redescende, quoi. Ils font une fois, deux fois, si il se pose pas, bon, on dit, là, il arrive pas à se contenir, il faut…Dans ces cas-là, on fait des hospitalisations, mais on en fait de moins en moins, quoi. Donc c'est la différence que je trouve, moi, entre l'éducatif et le médical. Ou nous on les voit une fois par mois, ici, pour d'autres jeunes ou une fois de temps en temps, et on voit un peu comment un jeune évolue, alors qu'eux sont…ils sont dedans, ils ont le nez dans le guidon tout le temps. » Psychiatre.*

*« Question : P : Vous disiez tout à l'heure "On fait avec les moyens du bord", mais c'est quoi, les moyens du bord ?*

*Chef de service : On n'a pas trop de pouvoir en fait.*

*Psychologue : C'est nous, et les pompiers, quoi.*

*Question : Mais vous faites comment ? Vous savez les contenir physiquement ?*

*Chef de service : Oui.*

*Question : Vous, par exemple, vous allez le faire ?*

*Chef de service : Ben…*

*Psychologue : Moi, c'est vrai que j'ai jamais contenu, j'ai jamais eu à le faire, et je pense pas, non, non, je… j'ai pas cette place-là. Par contre, quand il y a une contention, je peux être présente, quoi, et puis je peux… Comme ça, ça me permet de reprendre avec le jeune après, et pendant la contention ça peut être aussi, je peux être le tiers extérieur qui permet de ramener à la réalité, ça peut être comme ça. Mais moi, la faire, non.*

*Question : P : Je demandais si vous aviez pas quelques… médicaments légers qui permettraient de…*

*Psychologue : On n'est pas en capacité de le faire.*

*Question : Et la contention physique, c'est par exemple l'éducateur tout à l'heure qui est rentré…*

*Chef de service : Oui, la directrice, moi je donne la main ; notamment concernant ce jeune, en fait ça s'est passé dans la cour où moi je suis allée vers lui, il s'adressait de façon incorrecte à l'éducatrice, il commençait à s'approcher d'elle, donc j'ai vu que ça allait partir, et donc voilà, je me suis interposée, voilà.*

*Question : Ça vous arrive souvent d'en venir à la contention physique ?*

*Chef de service : Non. Pour ma part, non.*

*Question : Et sinon, dans le quotidien du CEF ?*

*Chef de service : Dans le quotidien non. Après, c'est vraiment… Les contentions, elles sont limitées, c'est vraiment pour éviter, si c'est deux jeunes qui se battent, hop, on sépare. Alors des fois, contenir, ça veut dire juste debout, hein, voilà, on les prend autour des bras, stop, ça s'arrête. Après il y a des jeunes qui répondent plus, et il y a besoin d'aller jusqu'au sol, hein.*

*Question : Donc il y a besoin d'un corps à corps, aussi, ils cherchent… À ce niveau-là, l'éducateur, ou… ?*

*Chef de service : Je serais tentée de dire, plus quand même avec les hommes.*

*Psychologue : Et en même temps, ça permet un enveloppement, si vous voulez.*

*Chef de service : C'est rassurant. »*

* * *

*« Question : est-ce que toi tu t'autorises à y venir avec les jeunes, quand le jeune a fait quelque chose ?*

*Éducateur sportif : Oui. Ben, il m'est arrivé ça avec E. E., bon… Avec ses agissements et compagnie, il a été repris par moi et K. Et ya pas eu d'autre solution que de le contentionner en fait. Et lui a trouvé ça en fait…il trouvé ça pas judicieux de notre part, en fait. Parce que, en fait, lui, on n'avait pas le droit de le*

*contentionner, et que voilà quoi, et que il voulait se barrer… Et je lui disais mais tu pourras pas te barrer parce que je suis là. Je suis un mur devant toi. […] Je lui ai demandé de se mettre à ma place, qu'est-ce que lui il aurait fait, de faire un écrit là-dessus. Donc en fait je voulais savoir éventuellement son point de vue à lui, […]en tant que jeune, comment il perçoit la chose. […]*

*Question : Quand tu as fait ça, t'avais quel objectif à ce moment-là dans la tête ?*

*Éducateur sportif : Et ben, en gros, l'objectif en fait, c'est lui dire, parce que en fait il était en colère, dans une non-acceptation de mes faits et de mes propos en fait. Donc c'était lui faire accepter ma manière d'avoir fonctionné avec lui. Tout simplement : "J'ai fait ça parce que tu m'as pas laissé le choix".*

*[…] Question : Et sur la finalité de la contention, pour toi, c'était quoi ?*

*Éducateur sportif : Le protéger, c'était le protéger, parce que je lui dis : "Voilà, tu pars d'ici, tu fugues, c'est une histoire en plus que tu viens, c'est une affaire en plus que tu viens greffer sur toutes les multiples affaires que tu as. Donc ça, c'est pour t'éviter éventuellement de faire ça oui, entièrement, te protéger par rapport à autre chose » Éducateur sportif*

* * *

*« Question : Dans ce que vous m'expliquez, il y a quelque chose de collectif qui se met en place. C'est-à-dire qu'au départ vous expliquez que le traitement est individuel, la gestion de la situation est plutôt individualisée ; il y a un éducateur, qui gère le jeune, un autre éducateur qui gère le groupe,*

*Chef de service : Oui mais là, en l'occurrence, sur cette situation-là, notamment le dimanche, l'éducateur qui contentionnait T. n'était pas seul. Moi, j'étais présente, j'étais là, et un autre éducateur aussi était là. Donc nous, à aucun moment ce qui s'est passé sur cet événement, à aucun moment le ton ne montait, en tout cas de notre endroit. Parce qu'on comprenait bien que de toute façon, il était dans un tel état qu'on… moi je me rappelle, je me suis même assise par terre, à son niveau, et puis "Calme-toi…" On était plus là-dedans quoi.*

*Question : Mais est-ce que, pour le coup, il y a quelque chose qui relève d'une hypothétique compétence collective ?*

*Chef de service : Oui. Ah oui. Oui. Oui. Mais alors, pour moi, ici la contention est à la marge. Ça reste un événement qui doit rester exceptionnel. Et à ce moment-là, c'est pas un éducateur avec un jeune. Ça ne se passe jamais de cette façon-là. En général un éducateur gère le groupe, et un éducateur effectue la contention si vraiment c'est indispensable, et un autre adulte est présent. Moi, j'aime pas cette idée de contention, de corps à corps, bille à bille, un côté un peu cocoonant. » Chef de service.*

*« Question : Qu'est-ce qu'il faut mobiliser comme compétences pour être efficace ici ?*

*Éducateur : La diplomatie. C'est-à-dire que, de toute façon, ces jeunes sont beaucoup dans le rapport de violence, dans le rapport de confrontation, pour moi ils sont continuellement là-dedans, voilà. Ils sont toujours dans le contact, dans le rapport, de…Ouais, dans le rapport de force. Et je pense que ce qui leur manque, c'est que…il faut les remettre à leur place d'enfant à un moment. Il faut pouvoir les remettre à leur place d'enfant et pas à leur place de caïd de cité. Parce qu'en plus c'est pas vraiment ce qu'ils sont, parce que si ils sont ici, c'est pas parce que c'est des caïds de cité, mais plutôt des victimes. Donc moi, ça passe exclusivement par la diplomatie, par la parole ; je verbalise tout. Tout ce que je fais, je le verbalise. Et même s'ils sont pas à même de l'entendre, je le dis. Parce qu'au moins ça légitime mon action ici. Ça légitime ce que je fais. Donc après, après, de temps en temps il faut en venir à la contention, parce qu'il y a des jeunes qui outrepassent les règles et qui mettent en danger les autres, qui se mettent en danger. Donc là, dans ces moments-là, on est obligé de… d'aller à la contention. Et pour moi je dirais que c'est là que, quelque part, je mets en échec le travail éducatif. Parce que c'est que ça a pas marché, c'est que ça a pas fonctionné. […]*

*Question : L'éducatif, le vecteur pour vous, c'est la parole ?*

*Éducateur : Oui. Pour moi c'est la parole. Pour moi c'est la parole. Parce que je pense que ces jeunes sont en manque de parole. Ils posent des actes, parce qu'ils sont…ils arrivent pas à verbaliser certains mots, certains mal-être. Je pense que c'est souvent du fait de leur histoire. ». Éducateur.*

Sans se prononcer de quelque manière que ce soit sur la nécessité ou les conditions de cette maîtrise physique, on se contentera de noter la diversité des positions professionnelles, des significations éducatives attribuées à ce type d'intervention et aux occasions auxquelles il faut y avoir recours. Ce mode d'intervention est « cadré » par des procédures de service, mais les pratiques réelles s'adaptent ici aussi aux configurations de chaque CEF, mais aussi de chaque « pôle » à l'intérieur des CEF. Les éducateurs sportifs ou techniques n'ont pas la même approche que les éducateurs de suivi, et le psychiatre propose sa propre interprétation. Si les uns peuvent y voir une portée éducative (« le protéger » selon un éducateur sportif), d'autres un échec éducatif, passé et à venir (« je mets en échec le travail éducatif, […] c'est que ça a pas fonctionné » selon l'éducateur de suivi).

Il ne s'agit pas là de simples postures idéologiques, mais d'une position dans une configuration structurelle de rapports à l'institution, au jeune et à la fonction éducative. Il apparaît en dernier ressort que la contention, rendue nécessaire par l'exigence du cadre institutionnel, vient en contrepoint avec le processus pédagogique, qui se situe dans la construction de soi dans le temps alors que l'affrontement physique enferme dans le rapport destructeur à l'immédiat et à la situation ponctuelle.

Si une telle maîtrise physique des jeunes est sans doute rendue nécessaire dans certaines situations plus ou moins codifiées (comme l'indiquent les hésitations et les dilutions rhétoriques des membres de l'encadrement lors des extraits d'entretien ci-dessus), il importe de noter qu'elles se situent toujours à la limite du cadre, précisément, dans une improvisation qui dépasse les principes réglementaires parce que les tensions qui la rendent nécessaire sont précisément imprévisibles et circonstancielles. Les choix effectués par les intervenants en la matière relèvent davantage d'un discernement personnel que d'outils collectifs, de règles institutionnelles ou de compétences professionnelles.

Ainsi, à l'issue de ce chapitre, nous pouvons dire que le « cadre » n'est pas un simple donné préalable, mais qu'il est construit et évolue au jour le jour. La formalisation des instances, espaces, règles, cadres d'exercice est la résultante d'un processus complexe qui suppose un agencement singuliers des usages, des pratiques et des hommes. L'alchimie qui fait que le fonctionnement d'un établissement de ce type peut trouver un équilibre et un sens à ses pratiques et à son cadre semble reposer à la fois sur un sens pratique (le « bon sens », dont on verra qu'il est un élément majeur de l'action éducative à défaut de qualification) et sur une attitude adéquate que vient garantir la maîtrise des outils et des projets mis en place.

Les pratiques éducatives et le cadre formel sont en résonance dans la mesure où, à de nombreux endroits, des possibilités de fuite (au sens de la fuite d'un organe, d'un organisme ou d'une mécanique) sont nécessaires pour garantir ce cadre rigide et l'essence théorique et juridique du CEF. Cette mise en tension invite à favoriser l'expression contrôlée de microstructures qui échapperaient à la norme, au cadre, et

s'exprimeraient dans des espaces et des temps informels, véritables sas de décompression pour les cadreurs et les cadrés. Ceci induit de fait la prise en compte de ces sas et espaces informels, mais aussi des pratiques informelles qui sont les garantes de l'efficacité éducative, c'est-à-dire de se conformer aux objectifs ultimes et explicites de l'institution.

Autrement dit, le cadre formel n'acquiert sa pleine efficacité dans la définition des pratiques éducatives qu'à la seule condition qu'il autorise une certaine émancipation de sa prégnance. Le cadrage des pratiques par la procéduralisation constitue un instrument de survie de l'institution, de prise en charge et de contrôle des jeunes et de garantie de conformité des pratiques professionnelles. Mais son efficacité éducative est limitée et l'action éducative doit trouver ses ressources en dehors du cadre, par un effet de braconnage dont le prochain chapitre se fait l'écho.

# Chapitre 6 - Dépasser le cadre : la « trouée » comme condition à l'action éducative[136]

Nous proposons ci-après un retour ethnographique sur une scène du quotidien, prise sur le vif, qui nous permet, en préambule à ce chapitre, de saisir une singularité propre au CEF qui est d'alterner en permanence moments de tension et d'apaisement, processus qui permet un relâchement du cadre institué, parfois infime, mais suffisant pour que s'imprime quelque chose du *bricolage inventif* des intervenants dans la construction du lien. À la manière dont le dévoile Michel de Certeau dans *l'Invention du quotidien*[137] lorsqu'il met en lumière la créativité des gens ordinaires, raconter les *scènes* du quotidien en CEF, dans tout ce que la scène révèle de détails et d'intelligence pratique *en* situation, permet de traquer ces fameux *arts de faire* des intervenants dont la compétence à entrer en relation avec le jeune est de l'ordre de l'invisible, de l'indicible, de l'informel, du silencieux et échappe au cadre prescrit de l'action ou aux guides de bonnes pratiques.

Ces instants qui relèvent de l'informel et de l'implicite sont difficilement objectivés et objectivables par les acteurs, c'est la raison pour laquelle, nous le verrons plus loin, la plupart des entretiens réalisés avec les personnels de CEF pointent rarement cette réalité. Pourtant, loin d'être anecdotique, elle paraît constituer l'essence même du travail éducatif en CEF. La scène de la « séparation », moment où le jeune quitte le CEF, est assez éloquente à cet égard et permet de mettre au jour cette dimension qui est de l'ordre de l'ineffable. Ce moment pourrait paraître libératoire pour le jeune qui a été privé de liberté durant six mois, pourtant les choses ne s'inscrivent pas si simplement dans cette logique. Afin de cerner ce qui se joue dans cette scène du départ, voici donc le compte-rendu d'observation du départ d'un jeune, Tarik[138].

---

[136] Ce chapitre a été co-rédigé par Daniel Lepecp et Catherine Lenzi.

[137] Certeau (de), M., *L'invention du quotidien*, tomes 1 et 2, *op. cit.*

[138] Prénom modifié.

## 6.1. Le départ de Tarik ou les ineffables arts de faire des intervenants

Extrait de carnet de bord[139] :

Tarik est en atelier cuisine avec un autre adolescent, Samuel, pour cette dernière matinée de présence au CEF. Après le repas, il ira préparer ses affaires puis dire au revoir à ceux qui sont présents avant d'être accompagné par un éducateur à la gare proche du CEF. Lorsque nous arrivons dans la cuisine de l'établissement, le petit déjeuner vient de se terminer. La cuisine et la salle à manger sont au rez-de-chaussée de la maison la plus ancienne du domaine. C'est la seule partie habitée de l'ancien domaine agricole qui a survécu à l'incendie allumé par les adolescentes accueillies à l'époque dans le Centre éducatif renforcé de l'association qui siégeait dans cette ancienne ferme entourée de bocage. Cet événement n'est d'ailleurs pas sans faire écho aux soulèvements des enfants enfermés dans les bagnes qui leur étaient destinés. La destruction par le feu jalonne l'histoire de l'enfance malheureuse et celle du traitement des enfants délinquants. Il n'est pas surprenant que les formulations du type « *ces gamins peuvent mettre le feu* », « *ils ont mis le feu dans leurs quartiers* » reviennent à différentes occasions dans les échanges que nous avons eus avec les professionnels du CEF.

Il ne reste plus qu'une seule personne au CEF à avoir connu cette période et l'incendie. C'est la maîtresse de maison, qui est la mémoire vivante du lieu. Elle apparaît comme un personnage emblématique qui veille avec une certaine affectivité sur le lieu qui rassemble la cuisine et le réfectoire, sauvés des flammes. Il s'agit d'une maison ancienne avec cette chaleur des matériaux traditionnels. Celle-ci tranche dans l'organisation du lieu et avec la disposition des autres bâtiments construits après l'incendie : fonctionnels, impersonnels et identiques dans leur facture.

C'est un atelier « *cuisine* » particulier animé par Régis, l'éducateur présent, puisqu'il s'agit de confectionner des gâteaux pour marquer le départ de Tarik. Régis, un homme à la carrure impressionnante de culturiste qui contraste avec la douceur de sa voix, est d'un abord convivial. Il se dégage de sa présence quelque chose de serein.

[139] Extrait du carnet de bord de Daniel Lepecq.

Lorsqu'il lance l'activité, on remarque qu'il ne procède pas par injonction, il ne distribue pas les consignes mais invite à faire, de façon subtile, en adoptant une posture de soutien et de conseil. Il est à la fois rigoureux sur la dimension technique et attentif sur le plan humain. Par sa façon d'être, on perçoit chez lui du plaisir à partager ce moment particulier, auquel il semble attacher de l'importance et qui, par ricochet, donne de l'importance à l'événement pour chacun. Tarik exprime son plaisir de partir et de retrouver les siens mais on note beaucoup de retenue dans son propos et son attitude. Il y a l'évocation des moments vécus du placement, des vécus humains surtout, et on perçoit combien le départ n'est pas simple pour lui. À ces évocations, il y a des sourires et puis des silences. Personne ne vient remplir ces silences, comme si chacun, adulte et adolescent, avait besoin de cette respiration dans l'évocation et dans l'émotion. Comment fait-on pour se séparer ? Cela n'est simple pour personne et cette scène fait écho aux expériences singulières de chacun. Cette scène pose aussi la question de ce que chacun va garder et emporter. Tarik consigne méticuleusement chacune des étapes de la recette et de la confection dans un carnet. Régis m'explique que les jeunes peuvent copier les recettes dans un carnet s'ils veulent conserver des recettes à faire chez eux plus tard. À l'heure de l'internet et des sites spécialisés proposant des milliers de recettes, le petit carnet pourrait faire sourire, mais on peut y voir l'application de Tarik et de Samuel à consigner les recettes. N'est-ce pas la trace de « *quelque chose* » qui témoigne de ce qui est et restera de la relation ? On peut y saisir des morceaux de relation, des petits bouts d'une histoire qui seront emportés par le jeune, soigneusement conservés dans l'entre-ligne du séjour.

La démarche de Régis est lisible. Lorsqu'il demande à Samuel de reprendre le filmage de la crème pâtissière en mettant en contact le film plastique sur la crème, Samuel pose la question du sens. Régis l'invite à chercher lui-même les raisons pour lesquelles il est préférable de procéder selon ses indications. C'est par sa propre réflexion que le jeune a trouvé la réponse. Il apparaît que, pour Régis, le processus d'apprentissage est plus important que la réponse. Cette démarche qui privilégie l'expérimentation et l'analyse avec une présence bienveillante de l'éducateur accepte l'erreur comme une occasion d'apprendre. Les deux adolescents ont, à chaque fois, la

> possibilité de reprendre les choses afin d'apprendre à partir des conseils formulés à la suite de la première expérience. La démarche produit des effets visibles dans l'exécution des tâches. Il y a une mise en confiance qui permet de passer les étapes. Lorsque Samuel échoue dans la découpe de la génoise dans la mesure où celle-ci n'est pas parfaitement centrée sur l'épaisseur, Régis utilise la même démarche en invitant le jeune à l'analyse pour trouver les solutions. L'échec relatif de la première tentative a peu d'importance pour Régis, qui centre son attention sur ce que Samuel a compris de cet échec pour ne pas le reproduire. De nouveau, il propose à Samuel d'effectuer une deuxième découpe de l'une des génoises, découpe qui sera parfaite à cette seconde tentative. Les rapports humains sont apaisés, sans cette tension qu'on peut percevoir à certains moments. Il y a même de l'humour dans les échanges sans que cet humour ait de personne à atteindre. Dans cet espace de transmission s'inscrit le souci partagé de prendre soin de l'autre. Les paroles peuvent être sans détour pour nommer les choses, comme c'est le cas avec la maîtresse de maison, mais c'est une façon d'être et de dire qui s'applique à tous. Il y a le plus souvent le rappel de ce qui doit être fait par tous, la façon dont cela doit être fait et, le plus souvent aussi, le sens attribué. Là aussi, ce qui est privilégié, c'est la mise en sens par le jeune lui-même par la sollicitation à la réflexion. Il y a dans ces moments, pour un temps court sans doute, une transformation des places des uns et des autres.

Ces espaces de reconfiguration des places sont comme à l'image de ce que Jacques Lin décrit dans son livre *La Vie de radeau* lorsqu'il évoque les enfants fous et leur mode d'être qui pouvait consister, pour certains d'entre eux, à crever la toile des usages et à s'en tenir là. Crever la toile, c'est aussi une manière d'être au monde et d'y prendre place de façon singulière. À cet instant de l'observation, il n'est semble-t-il pas besoin pour ces adolescents de crever la toile pour acquérir la sensation d'être au monde, une subjectivité personnelle. La trame institutionnelle qui organise les places et les échanges ne laisse-t-elle pas apparaître un *trou*, une échappatoire comme moyen de se tirer d'embarras ?

Comme l'exprime Tarik, le placement est bien vécu comme une contrainte mais son propos trahit une certaine ambivalence au moment du départ, une parole pleine

d'hésitation au moment d'exprimer le séjour vécu au CEF. Le directeur du CEF indique que cette trame du quotidien s'est consolidée au fil du temps par l'élaboration collective et institutionnelle des cadres de référence, des cadres comportementaux, des moindres détails qui règlent et calibrent les actes les plus simples et les plus insignifiants afin de se prémunir contre la survenue de l'inattendu et du désordre. Mais elle fige chacun dans une place qui serait la sienne, place où chacun se trouverait fatalement assigné. Il y a, semble-t-il, un trou dans la trame des usages imposés, des règles contraignantes, des injonctions au comportement et à l'expression de soi dans des formats socialement recevables. Régis ne s'est soucié que de faire de beaux gâteaux et d'accompagner chacun à faire au mieux pour réussir le sien. Cet éducateur ne revendique rien, pas même le titre. Il plaide pour sa défense en disant humblement qu'il fait au mieux, qu'il n'est pas éducateur, pas encore.

Cette précaution est prise par les intervenants éducatifs de façon récurrente. Rares sont les intervenants qui détiennent le titre d'éducateur spécialisé et la spécificité et la technicité du métier.

> Extrait de carnet de bord[140] :
>
> Régis est nouveau dans la structure et découvre l'accompagnement de ces adolescents. Il écoute les débats qui traversent l'équipe sur les orientations et les méthodes, il se nourrit et cherche à comprendre mais, pour l'instant, il est tout à son affaire, tout à son plaisir de partager cette matinée avec ces deux adolescents aux passés tumultueux, funambules aux équilibres précaires, en perpétuel balancement sur le fil du désir. À voir les regards qui s'échangent sans être habillés de mots, nous avons le sentiment qu'il y a bien un maillage d'une autre nature, un maillage fait de plaisir et de désir. On les observe, ces deux-là, réunis dans le plaisir espiègle de saucer la calotte avec les doigts pour la débarrasser des restes de crème fouettée. On observe ce plaisir de l'adulte par ce coup d'œil en coin qu'il lance en direction des deux gamins qui sont tout à leur affaire, eux aussi. Petites joies banales qui échappent à l'interdit et à la norme tandis que l'éducateur fait place nette dans la cuisine et se souvient de

[140] Carnet de bord de Daniel Lepecq.

ses premières expériences et de ses gourmandises qu'il évoque à notre invitation.

On note donc la place du faire et le plaisir de la transmission de la part de l'éducateur. Il y a le caractère particulier de la situation, sa dimension émotionnelle, mais il est évident qu'une importance est donnée à la réalisation, que ces gâteaux soient bons et beaux à regarder. Au plaisir esthétique et gustatif s'ajoute le plaisir de faire plaisir en offrant sa propre réalisation. C'est bien ce qui se produit lorsque l'un des jeunes fait remarquer que son gâteau est aussi beau que ceux qu'il peut voir chez un pâtissier. Régis lui apporte la confirmation qu'il a fait preuve d'une grande qualité dans la réalisation de son gâteau et que le résultat de son travail pourrait prendre sa place dans la vitrine d'une pâtisserie de qualité, et combien il était important qu'un produit soit beau dans sa présentation puisqu'il est souvent offert et peut marquer un moment particulièrement fort dans la vie affective des personnes comme cela peut être le cas d'un anniversaire. Le fait que Régis soit reconnu par les adolescents pour son expertise donne du poids à son appréciation. Celle-ci sera reprise par les jeunes lorsqu'ils apportent leurs deux gâteaux à la fin du repas. Repas particulier puisqu'il y a là, pour le partage du gâteau, des éducateurs et des éducatrices qui ne sont pas de service, le directeur et un chef de service.

Dans cette scène, on remarque l'attention portée à chacun des adolescents et l'intérêt manifesté, en particulier par la maîtresse de maison, qui pose des questions à chacun sur ce qu'il a fait la veille, sur ce qu'il fera dans l'après-midi. Le jeu des échanges s'établit sur le registre de la conversation et de la réciprocité dans l'échange. Instants dans lesquels les adultes ne sont pas en position haute, où chacun peut prendre sa place. Dans le déroulement de cette matinée, il y a l'art de faire de Régis de par sa maîtrise technique mais il y a aussi un savoir-être par la posture et la démarche, par la disponibilité. Savoir être en disponibilité pour chacun, soucieux de ses apprentissages et de sa compréhension. On ne note au cours de cette scène aucune agressivité, aucun manque de respect ou opposition de la part des deux adolescents, mais il apparaît du plaisir à faire, à coopérer, à s'exprimer. On perçoit là, dans le quotidien institutionnel, comme un temps suspendu où l'injonction n'a pas sa place, où les

différentes formes d'expressions de soi peuvent se négocier sans frictions et sans heurts.

Ceci traduit un espace de liberté de pensée et d'expression. Cela nous conduit à un questionnement sur l'homogénéité de l'équipe et sur un possible démarquage de Régis à l'intérieur de ce lieu de contrainte forte. On ne peut que se questionner aussi sur l'existence d'autres trouées dans le dispositif et sur leurs singularités, qui constituent un aspect majeur du processus observé où Régis anime l'atelier cuisine à partir de cette expertise qui lui est propre. Mais il est également avéré que des non-experts peuvent s'appuyer sur leur méconnaissance pour se situer dans la même dynamique d'apprentissage que les adolescents et jouer sur le registre de la coopération dans l'expérimentation pour fonder une relation éducative favorisant l'expression personnelle. Ainsi, il eût été possible à Régis de rappeler la règle lorsque les deux adolescents mangeaient la crème avec les doigts. Il aurait pu mettre les mots de l'ordre. Il a volontairement laissé les deux garçons vivre cette escapade, complice de cette gourmandise. Ceci laisse sans doute apparaître un art de ne pas dire, quelquefois, pour laisser place libre à la vie, pour ne pas encombrer. Dans la situation, le faire ne prend-il pas la place de la parole ? S'appliquer à faire un gâteau pour dire sans paroles à celui qui s'en va toute sa considération n'est-il pas un acte de reconnaissance ? Il y a de l'émotion dans la séparation et les discours sont brefs et intenses. Il y a une forme de gêne dans l'émotion, c'est bien visible chez certains.

Extrait de carnet de bord[141] :

Tarik a fait le tour des jeunes et des adultes pour dire au revoir. Ce ne fut pas simple. Le départ s'est un peu précipité car il était temps de partir. Tarik a été conduit à la gare par un éducateur. Plus tard, Tarik a téléphoné au directeur du CEF pour lui demander s'il pouvait appeler sa famille car il avait raté son train.

Ce temps d'observation, *l'avant-temps* d'un retour définitif en famille, tente d'opérer un repérage des moments dits de « trouées » symboliques dans l'espace contraignant

[141] Idem.

du CEF où s'imprime quelque chose des *arts de faire* informels des intervenants et de l'identité captive du jeune. De fait, cette scène du départ nous raconte comment s'opère la séparation et en quoi ce micro-événement peut constituer une « trouée » dans la trame quotidienne et institutionnelle du cadre, moment propice à la construction du lien.

Pour autant, cette « trouée » n'émane pas de nulle part, elle existe d'autant plus fortement et symboliquement que le cadre formel du CEF forme une tension qui contraint et fige les uns et les autres dans des places et rôles imposés. De cette façon, nous sommes tentés de penser que la dimension éducative en CEF est peut-être moins contenue dans la rigidité du cadre et les effets de la contrainte que dans la possibilité de son relâchement et de son contournement à certains moments. C'est ici que l'approche par les *arts de faire* qui permet un éclairage sur les coulisses de l'action est intéressante car elle permet moins de cerner les compétences à tenir le cadre que celles à le relâcher. Compétences qui naissent des *stratégies d'ajustement* des acteurs et des *ruses* et *tactiques* de l'opportunité[142]. Mais qui dit « relâcher » ou « défaire » le cadre dit forcément à un moment donné « fabriquer » et « tenir » ce cadre. Donc, pour mieux cerner la place et les incidences de l'informel et de l'indicible dans les *arts de faire* en CEF, il est important de revenir sur les logiques institutionnelles qui fabriquent le cadre, et qui peuvent justement nous informer sur le *sens* de la contrainte et de la fermeture et celui de son contournement.

## 6.2. Faire et défaire le cadre : entre clôture et relâchement

### a. « Poser le cadre » : une rhétorique omniprésente chez les intervenants

*Dans l'ensemble des entretiens réalisés avec la plupart des intervenants, nous avons pu souligner l'absence de la dimension informelle dans l'évocation de la pratique. Ce constat se trouve d'autant plus marqué par la prépondérance donnée par chacun à la notion de « cadre éducatif ». Cette contradiction apparente entre les discours*

[142] Certeau (de), M., *L'invention du quotidien*, tomes 1 et 2, *op. cit.*

*des intervenants fortement empreints de références au cadre prescrit et les observations des scènes du quotidien qui nous révèlent, au contraire, le poids de l'informel et les écarts entre le cadre prescrit et la mise en scène réelle des arts de faire tend à se démêler si on considère le sens que donnent certains personnels d'encadrement aux modèles structurants des CEF et à la place qu'y prend l'informel.*

*« Lorsque je suis arrivé, il n'était pas possible de communiquer, de s'entendre. Le repas, c'était des tables éclatées, des batailles de nourriture, un merdier sans nom. […] On a retravaillé toutes les règles autour du repas. Un repas ne dure pas 20 minutes. Cela commence par se souhaiter un bon appétit, et se termine par la maîtresse de maison qui donne l'ordre de se lever, mais, entre les deux, qu'est-ce que l'on fait de tout ce temps ? Comment on se sert ? Comment on travaille la posture des enfants ? Comment on travaille la diététique ? Et l'échange… […] Cela a pris du temps, mais ce temps de partage et de convivialité avec un travail éducatif somme toute un peu informel (je suis sûr que la moitié des éducs font du travail éducatif sans s'en rendre compte à ces moments-là). Je suis persuadé que c'est dans cet informel que nous sommes les meilleurs dans notre boulot. » Directeur de CEF.*

Ces propos indiquent bien que la part informelle du travail éducatif en CEF n'est pas strictement opposée au système de règles formelles qui structurent l'action, mais c'est justement à partir d'une hyper formalisation du cadre que son ajustement devient possible. Il est fort intéressant de noter dans ce même extrait la façon dont ce directeur est porteur d'une mise en scène d'un cadre d'action ordinaire, fabriqué et structuré minutieusement autour de moments simples, anodins, qu'on pourrait croire spontanés. Le repas prend ici valeur éducative et devient le siège d'une ritualisation symbolique qui instaure un contexte d'intervention propice aux espaces informels. Pour autant, il semble que tous n'en aient pas conscience, et les propos du directeur, lorsqu'il précise que plus de la moitié des intervenants au cours de ces moments, que lui-même qualifie d'informels, font du travail éducatif sans s'en rendre compte, interrogent sur l'objectivation au sein des équipes de l'informel comme levier éducatif. Nous y reviendrons[143].

[143] Ce cas de figure sera également repris lorsque seront évoqués les modes de direction des CEF et la part d'informel qu'ils supposent également (chap. 9).

Ainsi, à l'image de ce que décrit ce directeur, le repas de départ de Tarik, les dernières heures qu'il va passer eu sein de la structure sont ritualisés et témoignent du poids de l'informel et de la façon dont celui-ci contient une portée d'autant plus grande que le cadre de l'action en temps normal est minutieusement organisé et structuré par une trame institutionnelle qui organise les places de chacun et les interactions. Celles-ci s'inscrivent notamment dans des rapports d'opposition ou de dualité entre le personnel et les jeunes. Or cette tension intrinsèque au fonctionnement même d'un CEF, où l'action éducative en milieu contraint ne va pas de soi, se dissipe parfois pour laisser place à des moments d'apaisement et de rencontre humaine, véritable carburant à la relation éducative qui opère dans des espaces/temps informels et ouverts.

Dans le cas du départ de Tarik, il faut voir que certains adultes sont là alors qu'ils ne travaillent pas ce jour-là et qui, pour certains, résident loin du CEF. L'adieu se fait avec retenue, peu de mots et laisse transparaître une émotion forte. Rien n'a été programmé, rien d'écrit, mais ils étaient là, bien présents. Ainsi, les temps d'observation permettent d'attraper des micro-scènes du quotidien où se redistribuent les places et où l'informel déforme le cadre et perce la toile des usages imposés et des règles formelles. La nécessité de rigidifier le cadre peut donc être considérée comme un support indispensable du travail réalisé en CEF, notamment de l'invention du travail informel qui œuvre dans ses marges. C'est un point essentiel sur lequel nous reviendrons plus tard. Pour l'heure et avant de traiter plus spécifiquement de cette dimension informelle ou de la part cachée du travail éducatif des intervenants en CEF, nous voudrions revenir sur le sens que les intervenants attribuent au cadre et, par extension, à la fermeture.

#### b. La « clôture » du cadre contre la menace interne : faire front commun

Dès les premiers entretiens, il apparaît une rhétorique omniprésente chez les intervenants sur la nécessité de « poser le cadre » qui va de pair avec l'expression

d'un sentiment d'une menace qu'un grand nombre d'éducateurs mentionnent en référence à des expériences du chaos vécues par le passé.

> *« J'aurais pas tenu comme ça, parce qu'on a eu des périodes où c'était quand même assez compliqué. On a eu des jeunes qui étaient très agressifs, très violents, qui cassaient tout. Ben, on arrivait à 14 heures, on savait pas à quelle heure on allait rentrer chez nous, parce que les couchers étaient compliqués, et puis, oui, il y avait ce phénomène de la violence qui était quand même omniprésent dans l'institution. Moi, j'avais des collègues qui arrivaient sur le parking la boule au ventre, et puis voilà, qui restaient un moment et puis qui disaient : "Non, je peux plus. C'est pas la peine, j'ai la peur des gamins, quoi !" Donc, il a fallu jongler avec ça et puis l'avantage qu'on a maintenant, parce que ça fait un moment que ça roule pas mal, mais qu'on a une équipe qui est relativement stable, avec, on va dire des gens qui ont des spécialités un peu toutes différentes mais qui sont complémentaires [...].*
>
> *Lorsque je me retourne, je me dis qu'il fallait être fou pour faire ce que nous avons fait. Ce n'était que violence, conflit, urgence. Durant les six premiers mois ici, je n'avais plus de vie personnelle et familiale. Je vivais ici. Une histoire de fou, jusqu'à l'arrivée de F. comme chef de service. » Éducateur.*

Parmi les membres des équipes éducatives, s'ils ne font pas nécessairement référence à cette menace de manière explicite, beaucoup expriment le risque de « faille » au sein de l'équipe, c'est-à-dire de la fragilité de celle-ci. La menace de l'effondrement pèse sur chacun et impose la plus grande vigilance pour que personne ne soit identifié comme responsable de la mise à mal du dispositif. Face à ce qui apparaît pour l'équipe comme une menace persistante, il y a donc nécessité de faire front commun.

> *« Y a des hauts et des bas. Et là je trouve que tout est vachement soudé, c'est un mur, c'est un rempart qu'ils ne peuvent pas franchir du coup. [...] Il faut pouvoir dire non, stop, s'interposer, marquer les limites lorsque celles-ci sont dépassées. Les jeunes insistent pour voir si nous allons lâcher ou pas. Comme on ne lâche pas devant la montée d'agressivité, ce sont des moments forts et intenses. Il y a après le temps de la reprise. »* Éducateur.

Faire front commun pour résister aux attaques du cadre par les adolescents est une attente partagée collectivement et revient avec régularité dans les entretiens formels et informels réalisés avec les intervenants ; aussi peut-on formuler l'hypothèse selon laquelle l'équipe est pour partie structurée par les contraintes et les menaces, réelles

ou imaginaires, qui pèsent sur chacun des membres. Le dispositif général des CEF, dans son extrême rigidité, paraît donc répondre à la fois à des finalités éducatives et à des besoins de sécurisation propres au personnel, c'est-à-dire à la définition d'un cadre très structuré capable de contenir les comportements imprévisibles des adolescents et répondre aux anxiétés que cela provoque chez les intervenants.

À la manière dont l'évoque le directeur interrogé plus haut, les tentatives de maîtrise de la vie quotidienne et des mouvements pulsionnels qui pourraient s'y déployer peuvent conduire à développer des mécanismes défensifs de clôture de l'institution, tant le surgissement de l'imprévu peut être ressenti comme une menace potentielle. Remplir les « vides » des espaces du quotidien peut être envisagé comme une tentative de défense face à l'imprévisibilité du public et à la survenue de l'imprévu.

En questionnant chacun sur sa définition du cadre, nous constatons donc qu'un processus de « clôture » s'opère dans les périodes faisant suite à celles du chaos que chaque CEF traverse de façon plus ou moins intense et radicale. Cela peut être des épisodes d'incendie, des coups de feu et des attaques du CEF par des bandes de jeunes extérieurs, des révoltes massives et collectives des mineurs placés sous contrôle contre le personnel du CEF, avec parfois des épisodes graves tels que des séquestrations et des violences corporelles à l'encontre des membres de l'équipe[144], etc. Dans tous les cas, tel qu'il est décrit avec insistance par les personnels d'encadrement, le processus de clôture motivé par la volonté de réduire les risques de débordements passe par une redéfinition des règles et procédures. Traduire les principes institutionnels dans la pratique quotidienne nécessite un « calage » des interventions individuelles et des représentations pour l'écriture d'une partition commune. Celle-ci peut s'établir sur des notions simples pour définir un sens commun *a minima* et un système de règles repérables.

> *« Le travail d'écriture a été jusqu'à définir le nombre de morceaux de sucre à mettre dans le café du gamin. Tout était sujet à débat et pouvait être source de*

[144] À l'exception de deux épisodes d'émeute qui sont survenus au CEF de la Briquetterie et au CEF de la Rivière durant la phase d'immersion, nous n'avons jamais été témoins des événements mentionnés plus haut. Nous les resituons tels que les intervenants en CEF ont pu les évoquer et tels qu'ils figurent dans leur imaginaire.

*problème. Bien sûr, il y avait des jeunes qui mettaient 10 cuillerées de chocolat dans la tasse et donc se posait la question du positionnement. Il faut imaginer une réunion de trente personnes pour définir le nombre de cuillerées par gamins. Une histoire de fou. Nous sommes donc partis sur la définition de tous les détails. J'ai dû requestionner l'organisation des temps de vie. Lorsque, par exemple, j'ai vu que les repas se déroulaient avec des jeunes par tables de quatre jeunes isolés des adultes, j'ai dit non. J'ai fait en sorte que l'équipe réfléchisse à une organisation différente à partir des finalités éducatives. […]*

*Ce cadre repose sur une cohésion, sur des finalités communes. Je suis parti sur du basique. La première question que je me suis posée, c'est : "Pourquoi les gamins mettent un tel bazar ?" Je leur ai dit : "Attendez, nous allons reprendre la règle de base : on se lève à telle heure, on se couche à telle heure, qu'est-ce qu'on fait entre les deux, quel sens éducatif on y met ?" De l'activité en journée, de la détente le soir, et nous avons commencé doucement à poser ce cadre. On se lève à 7 h. C'est pas 7 h 01 ou 7 h 02. On nettoie sa chambre. À 9 h, c'est le début d'activité. C'est pas 9 h 05 ou 9 h 10. C'est 9 h 00, parce qu'ils ont besoin de temporalité. […]*

*Cette rigidité-là du cadre, nous l'avons amenée doucement. Je les ai amenés à comprendre que l'on pouvait, par la suite, donner de la souplesse au cadre, lorsque celui-ci avait été bien posé et y revenir afin de tenir compte des situations particulières. Moduler le cadre, c'est expliquer à l'enfant en quoi la particularité et la singularité de la situation nous conduisent à faire différemment pour cette fois. Et le jeune le comprend parfaitement. Mais il faut expliquer et mettre des mots. Ils ont compris qu'un cadre contenant, rassurant pour les usagers est aussi hyper rassurant pour eux puisqu'il pose un socle commun. Je n'ai jamais imposé un cadre, mais fait en sorte que celui-ci se travaille en équipe et dans une logique de pluridisciplinarité. On ne fonctionne pas tous pareil, mais l'objectif doit être commun. On n'y va pas en achetant la paix sociale. On peut y aller avec des virages, en fonction de ce que l'on est et de ce que l'on a vécu dans sa vie, mais l'objectif commun, c'est l'usager, son bien-être et le projet de sortie, surtout. C'est ce que l'on doit travailler en priorité. Voilà comment j'ai essayé d'amener ce cadre, rassurant, repérable et identifié par tous. » Directeur.*

Ces considérations reflètent l'esprit de certains directeurs et chefs de service en CEF, qui attribuent à la contrainte (la rigidité du cadre) une fonction de garde-fou, de protection contre la mise en cause du cadre. Il est intéressant de noter également que ces mêmes personnels d'encadrement sont conscients que l'extrême rigidité du cadre est justement ce qui va permettre un relâchement à certains moments, indispensable à la construction de la relation éducative.

Pour autant, cette compréhension du sens conféré à la rigidité du cadre et à la contrainte n'est pas unanimement partagée au sein des équipes et ne forme pas un consensus systématique. Les principes énoncés ci-avant sont ceux de l'institution et de leurs représentants et se trouvent globalement réappropriés dans les discours des intervenants. Néanmoins, cela ne suffit pas à fabriquer une vision commune et un sens partagé par tous. Si ces principes valorisés par l'institution sont censés être structurants pour les jeunes et pour l'équipe, leur application ne semble pas toujours suffire pour assurer une cohésion en sein de cette dernière.

### c. Les déficits et divergences de sens sur la question du cadre et des finalités éducatives

Ainsi, bien que jugée nécessaire par les équipes pour structurer les comportements des jeunes et sécuriser les pratiques des intervenants, la formalisation systématique du cadre ne semble pas suffire pour assurer une cohérence de l'action. A cet égard, certains personnels de direction regrettent un réel travail de mise en sens qui passe par une action et une parole collectives.

> *« Les membres de l'équipe ont des qualités individuelles. Tous peuvent apporter quelque chose, faire des propositions. Mais il n'y a pas de dimension collective. Ils se sabordent, s'observent et se critiquent les uns les autres. Ils se réfugient dans l'occupationnel. Il y a un manque de sens éducatif. [...] Il n'y a que quatre personnes qui connaissent véritablement le projet, le règlement intérieur. Il y a une difficulté à s'inscrire dans le "faire et le vivre avec". Le lien ne peut pas se faire tout seul. Il y a trois catégories d'éducateurs : ceux qui s'en fichent, ceux qui s'opposent, ceux qui se désinvestissent. C'est une situation compliquée, tellement loin de nos valeurs. Ils sont peu à pouvoir traduire en pratique le projet institutionnel. Ceux qui le peuvent sont à la marge. La plupart sont sur un registre victimaire dès lors qu'est engagée une réflexion sur la qualité de la pratique. L'exemple, c'est la fuite du conflit. Il faut faire en sorte que cela se passe bien. Il n'y a pas de travail sur la dynamique du conflit, sa légitimité. Cela ne peut pas se parler dans l'équipe parce qu'il y a des enjeux forts entre les membres et la communication se fait dans l'affrontement. Les effets sont destructeurs car il manque de la bienveillance. » Chef de service.*

Ces remarques mettent en exergue les difficultés que rencontrent les intervenants éducatifs à saisir le sens de la sanction et combien la fermeture du cadre peut leur paraître parfois totalement dénuée de « bon sens ».

> *« Il y a des points de règlement où moi, par exemple, je vais… Je ne vais pas adhérer à la chose, mais c'est l'ensemble qui a décidé, donc on marque. Le seul souci, c'est de trouver un sens. Et si le jeune m'interpelle sur un point du règlement où moi je ne suis pas forcément d'accord avec ça, qu'est-ce que je vais lui répondre ? Si demain un jeune me demande un point du règlement qui est l'interdiction de mettre les mains dans les poches. Pour moi, je trouve ça…Pourquoi on n'aurait pas…Si c'est une tenue correcte, pourquoi on ne pourrait pas mettre les mains dans les poches ? Le règlement qui est marqué est tel que si demain un jeune vient me voir et me dit : ''Ben écoute, pourquoi on n'a pas le droit de mettre les mains dans les poches ?'', sincèrement, je ne saurai pas quoi répondre. » Éducateur*

Conçu comme principal instrument d'action éducative en même temps qu'il est censé assurer une sécurité aux personnels, le cadre réglementaire et comportemental constitue de manière consubstantielle une limite à l'action éducative dans la mesure où elle les place d'abord dans un rôle de contrainte et d'intervention limitative à l'action. Certains personnels éducatifs se sentent dès lors cantonnés par le cadre dans un rôle de surveillance et de gardiens du temple.

> *« Il y a des fois où on se sent éducateur, il y a des fois où on se sent garde-fou, garde-chien, gardien de prison, on se sent tout sauf éducateur, quoi ! Quand il faut tout le temps rappeler le cadre, tout le temps, tout le temps, tout le temps. » Éducatrice.*

Les entretiens réalisés ont donc mis en évidence le sentiment de fragilité qui imprègne certains membres de l'équipe au regard des incompréhensions qu'ils peuvent avoir de la contrainte et de son imposition. Même lorsque l'équipe en tant qu'entité collective semble résister aux attaques du cadre, une fragilité persiste au niveau individuel.

De fait, on repère une sorte de tension entre la fermeture symbolique du CEF, qui forme une emprise sur le collectif, et les individualités qui peinent à se révéler quand elles sont cantonnées à des stricts rôles institués par le cadre de la contrainte.

L'exemple de cet éducateur sportif est assez révélateur de la façon dont les exigences de la « clôture » du cadre qui opèrent contre la menace des jeunes peut, dans le même temps, produire une « clôture » des potentialités de chacun et enfermer les acteurs (intervenants certes, mais également les jeunes) dans des rôles et un étiquetage qui limitent leurs leviers d'action.

> *« Pour le bien de ma prise de poste, je compensais ce manque de formation en allant au carton malgré que ce ne soit pas moi qui ai eu le différend avec le gamin, j'allais éteindre la situation. Après c'est devenu automatique. [...] Dans l'équipe, certains sont plus à même de conduire un travail avec le jeune sur lui-même. Moi, je suis davantage sur le sport, la vie quotidienne, les temps informels. Je donne des exemples de ma vie. [...] Pendant longtemps, j'étais celui qui allait au casse-pipe lorsqu'il y avait des situations de confrontation. J'ai beaucoup évolué sur cette question-là. J'ai un physique impressionnant mais je ne suis pas que cela. Je n'avais pas peur d'aller au clash avec un gamin lorsqu'il dépassait les limites. Certains collègues appréhendaient cela et/ou ne savaient pas faire, ou avaient peur de la situation. J'étais là quand il fallait rentrer dedans. Plus tard, j'ai tenté de sortir de ce rôle, mais l'équipe m'y a toujours ramené. Alors maintenant, je ne tente même plus, je fais avec pour le bien de l'équipe parce que ça rassure. » Éducateur sportif*

On perçoit bien ici comment le processus de rigidité du cadre, qui s'érige notamment contre la menace que constituent les débordements sous-jacents des mineurs, peut provoquer un déficit de *sens* au regard du travail que les intervenants ont à réaliser auprès des jeunes. Ce processus aboutit dans certains cas à des cloisonnements au sein de l'équipe dus à des divergences sur le *sens* conféré à la question du cadre. L'éducateur exprime ici comment il risquait de voir son identité professionnelle enfermée dans un rôle *institutionnel* de garant physique de la contrainte imposée par le cadre et comment il a dû chercher une alternative dans une définition plus personnelle de son rôle professionnel, qui dépasse ce seul rappel du cadre pour acquérir une dimension éducative.

Quand il est question de définir le cadre, la plupart des personnels d'encadrement évoquent cette double dimension qui consiste à « tenir pour contenir » et à « tenir pour relâcher ». La première dimension se rapproche du postulat qui est au fondement de la création des CEF qui tient dans le prétendu ressort éducatif de la

contenance institutionnelle et comportementale. En effet, dans l'esprit des promoteurs de ces dispositifs, la « contenance » trouve sa traduction dans un encadrement éducatif renforcé et contraint. Ainsi, la fermeture symbolique qui passe par une clôture renforcée du cadre, dans l'esprit des personnels d'encadrement, vise à la fois à contenir les jeunes pour leur fournir un socle suffisamment structurant pour eux-mêmes et à contenir leurs débordements, qui constituent une menace pour l'équipe. Quant à la dimension qui a trait aux effets du relâchement de ce cadre renforcé, elle correspond dans l'esprit de certains personnels d'encadrement à un espace qui représente un ressort d'action à la relation éducative. Si la première traduction du cadre qui consiste à « tenir pour contenir » est évoquée de façon systématique dans les discours des intervenants, même si cette « contention », dans l'esprit de beaucoup, vise davantage une protection de l'équipe contre la menace des jeunes, la seconde traduction, qui tend à considérer les effets positifs de l'hyper-clôture du cadre (cadre contraint) dans les relâchements du cadre qu'elle permet, est moins systématiquement convoquée dans les entretiens réalisés tant avec le personnel d'encadrement qu'avec le personnel éducatif. Tout se passe donc comme si le cadre contraignant était aussi constitué pour être atténué afin d'offrir un espace à l'action éducative, qui acquerrait alors sa pleine portée.

Pour autant, on a vu dès le démarrage de ce chapitre que les *arts de faire* des intervenants s'opèrent largement en marge du cadre prescrit, dans ses plis et de façon informelle. Donc le fait pour les intervenants de ne pas convoquer cette donnée lors des entretiens ne signifie pas qu'ils n'en mesureraient pas la portée ou qu'ils n'en auraient pas conscience. Par conséquent, l'évocation peu présente et faiblement argumentée de la possibilité de travailler dans les contours ou le relâchement du cadre, qui confère à l'informel un ressort d'action puissant dans la construction de la relation éducative en CEF, siège davantage, nous semble-t-il, dans l'incapacité des CEF à institutionnaliser une donne qui contredit l'esprit même de ces dispositifs fondé sur une hyper-normalisation et une conformité des pratiques. Si on se réfère au cahier des charges des CEF, dans sa première et seconde version, il n'est fait nulle part mention de façon explicite de cette dimension de l'informel et de ses ressorts d'action en termes éducatifs.

### d. Une clôture du cadre pour les potentialités de chacun

De fait, même si implicitement on tolère, voire on considère le processus qui vise à « trouer » dans certains cas la trame des règles et normes instituées pour construire la relation éducative, cette dimension sera peu évoquée comme un ressort d'action par les intervenants tant cette donne ne figure pas comme une valeur collective instituée et en adéquation avec l'idée même de fermeture. Ainsi, reconnaître la pertinence du travail aux marges reviendrait dans le même temps à discréditer le cadre hyper prescriptif, qui, en CEF, occupe une place centrale. Il y a donc de fait une tension, un paradoxe omniprésent sur cette question qui explique que les intervenants soient parfois désarçonnés quand ils évoquent le *sens* de la contrainte et de l'action éducative en CEF.

En effet, la parole des acteurs témoigne d'une nécessité de « tenir le cadre », mais montre dans le même temps combien cette entreprise collective de normalisation et de clôture du cadre contraint les potentialités individuelles et diminue les ressources des uns et des autres, jusqu'à créer un flou dans les finalités de l'action. En effet, l'analyse des entretiens révèle de multiples contradictions et ambivalences dans les propos des intervenants lorsqu'il s'agit de définir le cadre de l'action et sa mise en œuvre. Le même interlocuteur peut affirmer la nécessité de « tenir » fermement le cadre et les règles définies, puis évoquer quelques minutes plus tard la nécessité de « lâcher » ce même cadre afin de pouvoir gérer les situations et donc assouplir les règles pour, la minute d'après, réaffirmer à nouveau l'obligation de « tenir » le cadre, qui n'est en aucun cas négociable. De la même façon, dans l'ensemble des entretiens, nous constatons qu'il est fait constamment référence au « sens commun de l'éducation », au « bons sens éducatif », au « b-a ba de l'action éducative ». Pour autant et dans le même temps, les mêmes interlocuteurs sont dans une difficulté à se retrouver clairement autour d'une définition commune des finalités éducatives.

> *« La protection de l'enfant doit être l'axe central du projet dans la mesure où ces enfants sont en situation de détresse, victimes de violence et/ou de carences importantes. Ils sont massivement en attente de reconnaissance et ont besoin d'être investis par des adultes capables de les contenir et de contenir les émotions qui souvent viennent les envahir. Ils ont besoin d'attention et de soin. Je considère qu'il*

*doit y avoir une primauté de l'éducatif sur le punitif dans la mesure où ces enfants sont avant tout des enfants victimes. Je pense que cette conception est partagée par l'ensemble des professionnels de l'équipe mais je n'en suis pas tout à fait certaine. » Éducatrice.*

De cette façon, l'ensemble des entretiens révèle les incertitudes qu'ont les intervenants quant aux finalités du cadre et de l'action éducative au sein de ces dispositifs. Incertitudes et difficultés à repérer les axes éducatifs du placement qui sont renforcées, dans ce que soulignent d'autres intervenants, par les paradoxes qui émanent des décisions des magistrats. Ces paradoxes sont identifiés comme reposant sur une tension entre, d'une part, une commande sociale de normalisation des comportements de l'enfant (fixant ainsi l'attention sur ce qu'elle considère être le symptôme) et, d'autre part, le travail socio-éducatif, qui nécessite un travail long de diagnostic pour identifier précisément les problématiques individuelles et conduire l'enfant dans un processus de reconstruction qui est, nécessairement, un travail de reconnaissance et de connaissance de soi qui demande du temps et qui paraît incompatible avec une conception réductrice de l'accompagnement socio-éducatif qui n'aurait comme visée que la disparition des comportements inadaptés.

À défaut de garantir cette convergence sur les finalités, il nous apparaît alors que ce cadre ultra-balisé et formel évoqué constamment dans les entretiens et observable dans sa mise en œuvre sur le terrain rassure chacun des membres de l'équipe par les nombreuses bornes qu'il permet de poser. Mais il paraît avoir comme effet concomitant de rendre lisibles et de délimiter au sein même de ce cadre et en dehors de celui-ci une multiplicité d'espaces qui augmentent le champ des possibles (espaces professionnels, espaces personnels, espaces du commun, espaces de l'intime et de l'émotion, espaces des non-dits et des interdits…). Il importe à présent d'examiner ces espaces, notamment informels, et ces pratiques tout aussi informelles qui s'y déploient.

### e. La « trouée[145] » du cadre comme levier éducatif en CEF

L'observation des situations nous montre, on l'a aperçu au début de ce chapitre, qu'il existe des espaces et des *arts de faire* informels à travers lesquels les professionnels déploient des modes relationnels et des modes d'action singuliers, que ce soit pour gérer des situations de crise ou pour animer la vie quotidienne. Ces espaces sont des lieux de pratiques singuliers, connus de tous ou non, avec des incidences importantes dans la gestion des situations. Même si les discours des intervenants ne sont pas toujours très explicites quant à la dimension informelle de leur travail, certains entretiens ont toutefois permis de cerner la part cachée du travail éducatif en CEF.

> *« J'ai essayé par la manière douce de le calmer mais sans succès. J'ai braillé plus fort que lui mais cela ne marchait pas non plus. Il m'a saisi et je lui ai bloqué le bras. Mon collègue est arrivé. J'ai bien compris que je n'arriverais pas à contrôler la situation de manière carrée. Je me suis un peu emballé avec des mots. J'ai demandé à mon collègue de prendre le gamin car ils jouaient de la guitare ensemble et le gamin avait une bonne relation avec lui. Je me suis retiré de la situation. […] Il faut que le gamin soit en capacité d'entendre. L'éduc est lui-même en pression. Les deux autres éducs peuvent commencer ce travail d'accroche. Mais on laisse du temps au jeune pour redescendre. Ce n'est pas un travail formalisé. C'est au feeling, on sent les choses selon le gamin concerné. » Éducateur.*
>
> *« Ben déjà, il y a le règlement. Le règlement intérieur du CEF, c'est déjà le cadre. Donc le cadre, normalement, on est tous censés le tenir. Alors là après, moi, je mets un bémol. Je maintiens le cadre, par contre, il y a des moments précis où il faut savoir…Ben, c'est savoir faire une entorse, mais bien expliquée au gamin. Par exemple, je ne sais pas, il y a un décès dans une famille. Le gamin est touché, c'est logique. Le gamin, il va partir en vrille un peu dans tous les sens. Quelque part, des fois, il y a un gamin, il veut une cigarette pour se calmer. C'est une transgression, j'ai pas à lui donner une cigarette, je le sais. » Éducateur.*

Dans le même ordre d'idées, il a pu être observé des scènes au cours desquelles les intervenants éducatifs prenaient le risque de se mettre en scène personnellement, de s'exposer et d'être pour un temps eux-mêmes en toute authenticité. Ce fut le cas au

[145] Le concept de « trouée » du cadre ou de « trouée éducative » mobilisé de façon centrale dans le cadre de cette recherche provient des observations de terrain et a été proposé par Daniel Lepecq.

cours d'une soirée où un éducateur s'était engagé dans une danse pour un temps court et s'est ainsi montré sous un jour différent devant les adolescents.

Bien que les intervenants ne se soient pas référés explicitement et spontanément dans les entretiens à cette question de l'informel, les séances de *focus group* qui se sont déroulées à mi-chemin du processus de recherche ont permis — sur la base des premiers éclairages de la recherche — à l'ensemble des intervenants, et de façon unanime, de reconnaître la part cachée et invisible de leur travail. Certains professionnels ont même pu identifier les espaces informels qu'ils privilégiaient.

> *« Moi, c'est vraiment au moment du coucher. C'est vraiment là que j'ai le sentiment de faire mon métier d'éducatrice… » Éducatrice.*
>
> *« J'aime bien faire les transports pour conduire un jeune en stage ou le conduire à la gare. C'est dans ces moments-là qu'il se passe des choses importantes… » Éducateur.*
>
> *« Pendant les fêtes de Noël, par binômes, je prenais deux jeunes en soirée, et on partait se promener en ville pour voir les illuminations. C'est un truc fait de façon assez banale, en famille on va dire, mais qu'eux, pour la plupart, n'avaient jamais vraiment pris le temps de faire. Et pour une majorité de binômes, ç'a été un moment de pause. Aussi bien pour eux que pour nous, on a vécu cette sensation de n'être pas éducateur et jeune placé au CEF. C'était juste un groupe de personnes qui allaient en groupe. Du coup, ils avaient une tenue tout à fait parfaite. Pas tous, parce qu'il y en a qui débordaient régulièrement, mais… » Éducateur.*

Ces temps informels sont toutefois investis de manière différente selon la période du placement et interviennent de façon progressive, comme une évolution du placement vers l'extérieur.

> *« On relâche parce que l'on voit un jeune dans une forme de positionnement différent. On se dit que le cadre que l'on avait posé avant, aussi fort et aussi dur qu'il était, n'est plus aussi nécessaire après une certaine période parce que le jeune est dans l'acceptation. Le fait de dégager moins de fermeté sur le règlement nous permet, en fonction de l'évolution de chacun, d'ouvrir ou d'entrouvrir certaines portes. » Éducateur.*

Pour autant, dès que les professionnels parviennent collectivement, comme ici, lors d'un *focus group*, à énoncer et à reconnaître la dynamique d'ouverture comme une

possibilité de travailler la relation éducative avec les jeunes en CEF, ils prennent aussitôt des précautions pour préciser que cette souplesse apportée au cadre n'est pas la marque d'une moindre vigilance de leur part, mais correspond à une adaptation de la prise en charge due aux évolutions repérées dans le comportement des jeunes, ceux-ci apparaissant plus maîtrisables face aux risques de débordement. Il y a comme une justification dans le propos.

> *« On n'est pas plus cool, c'est le jeune qui avance. Il se rend compte que ce qu'on lui apporte lui fait du bien et le stabilise. » Éducatrice.*

Nombre d'entretiens révèlent une ambivalence en ce qui concerne la nature et l'origine des phénomènes d'ouverture ou de fermeture au sein des structures. Ces phénomènes peuvent être attribués alternativement à l'évolution du jeune ou au positionnement du professionnel et de l'équipe dans un contexte particulier. Mais cette observation ne s'applique généralement que pour les accompagnements qui sont dans une période qui va de la mi-parcours jusqu'au départ. L'affirmation de la nécessité d'établir un cadre de contrainte forte pour les deux premiers mois est une conception partagée mais qui, comme nous l'avons relevé jusqu'ici, pose la difficulté pour chacun d'établir une relation de proximité avec chaque adolescent.

### 6.3. Partage et construction du lien au cœur des logiques informelles

Par ailleurs, la notion de partage est utilisée de nombreuses fois par les professionnels pour exprimer leur conception de la relation éducative et de leurs rôles. Cette notion est très souvent associée à des activités dans lesquelles l'informel est important.

> *« Lorsque l'on fait du sport, on est dans la confrontation avec eux, dans le partage, dans autre chose. On est partenaires. Le rôle de l'adulte est moins présent. Les places respectives ont évolué et, avec elles, les postures professionnelles. Dans le quotidien, chacun est bien à sa place mais, dans ces moments-là, on est sur un pied d'égalité. Cela peut faire du bien, même pour un jeune. » Éducateur sportif.*

Dans cet extrait issu d'un *focus group*, les propos de l'intervenant apparaissent la reconnaissance que la réduction de la formalité institutionnelle dans la relation

constitue le début de l'intervention éducative. La suppression momentanée du cadre confère ce « pied d'égalité » épisodique qui, paradoxalement, devient la condition de possibilité d'une relation professionnelle qui devrait pourtant se fonder sur le décalage entre adulte et adolescent.

> *« Ces moments permettent de réguler les états de nerfs pour des jeunes qui sont à fleur de peau. C'est important pour réguler un groupe, ça donne de la légitimité lorsqu'il faut poser du cadre et lorsque l'on va reprendre quelque chose avec lui. [...] Si nous n'étions que dans l'observation et pas dans le partage, notre place ne serait pas légitime pour eux et nous aurions de gros conflits. » Éducateur.*

> *« Dans certaines situations comme les chantiers, ce sont les jeunes qui m'aident et qui m'apprennent. À partir de situations de ce type, ils ne nous considèrent plus comme des matons, mais comme des êtres humains avec des difficultés, des choses que nous ne savons pas faire. Je leur dis souvent que nous pouvons leur apprendre des choses mais qu'eux aussi peuvent nous* en *apprendre. Sur des chantiers, je dis clairement : "Les gars, je n'y connais rien et j'ai besoin de vous pour apprendre." Ils s'en aperçoivent et se disent que nous sommes des personnes comme tout le monde. Reconnaître que l'on s'est trompé, aussi. Le lien se crée dans ces moments-là. » Éducateur.*

> *« Si on est trop autoritaire, on ne crée pas de lien, mais si on est trop dans le partage, ils finissent par considérer l'adulte comme un égal. On fait très attention. C'est dans le dosage qu'est la difficulté. » Éducateur.*

La manière avec laquelle les professionnels investissent cet espace de façon originale et personnelle est caractéristique de ces espaces informels. Ils ne se contentent pas de « relâcher » du cadre, c'est-à-dire d'ouvrir un espace pour l'autre, ils s'autorisent pour un temps à sortir du convenu, du coutumier, du prévisible. C'est ce qui se produit lorsque l'éducateur prend l'espace et le temps nécessaire pour danser. Il s'agit là de quelques courtes minutes qui font rupture avec ce qui est convenu et qui est inscrit dans le déroulement habituel des événements, dans la distribution des places et des rôles. Il s'agit de désamorcer le rôle de « contrôleur de cadre » (« maton ») durant une période courte pour laisser entrevoir la part d'humanité qui ouvre la porte à la véritable relation éducative, celle qui est construite dans le sens qu'on lui donne et non plus dans sa puissance institutionnelle. Celle-ci peut donc s'instaurer et même se pérenniser dans les trouées ainsi creusées momentanément dans le cadre. L'efficacité

éducative s'enclenche donc en deçà, en dépit, en dehors ou *a contrario* du cadre institutionnel et de sa rigidité.

Certains professionnels, lors de l'animation du *focus group*, sont parvenus avec une fine éloquence à traduire la logique de la « trouée » du cadre, comme ici avec cette éducatrice :

> *« Je n'ai pas envie d'être vue comme un "maton" mais comme un humain. On partage des moments avec eux. À travers ces moments, il y a plein de choses. On a passé un super moment. On découvre nous aussi d'autres facettes du jeune. Ça ne peut pas aller que dans un sens et on ne peut pas attendre qu'ils soient seuls à donner. La relation avance comme cela. Mais la séquence finie, chacun reprend son positionnement. On repose le cadre. On sait pertinemment que, lorsque l'on fait un "trou", il faut reprendre derrière. » Éducatrice.*

D'autres professionnels présents lors de ces entretiens collectifs vont jusqu'à identifier les espaces informels du quotidien, où le partage d'intimité et l'humanisation de la relation sont davantage possibles.

> *« J'aime travailler le soir et dans ces temps de partage qui permettent de parler de sujets comme, par exemple, le cannabis. Vient le moment de la question : et toi ? Je m'autorise à répondre à ce genre de question et à partager. Ils s'identifient à nous, ils cherchent des repères. Je m'autorise à lâcher du cadre pour entrer en lien avec eux, pour avancer ensuite sur leurs soucis d'alcool et de consommation. Je ne pourrais sans doute pas partager si j'étais uniquement sur le cadre. » Éducateur.*

Comme nous pouvons le supposer à travers les situations et les témoignages présentés, la mobilisation de supports techniques contribue à faciliter la création de ces espaces informels dans un espace aussi contraint que peut l'être un CEF. Mais les acteurs investissent aussi le quotidien banal et de façon tout aussi banale.

> *« Dans la voiture, lorsque tu emmènes un jeune en stage, chez le médecin dans la salle d'attente, ce sont des moments non programmés. C'est là où se disent les choses. Cela peut être lors d'un soin dans l'infirmerie. C'est dans ces moments où ils "lâchent" des choses d'eux-mêmes. » Éducateur.*

Mais cette capacité collective à adapter l'intervention éducative à la situation présente est très variable d'un établissement à l'autre. Les aptitudes ou les difficultés à effectuer ce mouvement de sortie provisoire du cadre formel méritent d'être contextualisées et rapportées à la singularité des trajectoires des intervenants et aux raisons et logiques institutionnelles qui libèrent ou non la créativité éducative en CEF, notamment dans les formes de soutien qu'elles autorisent à l'expression du travail informel. Ce sera notamment l'objet du chapitre 9 que de traiter ce point. Pour l'heure, il convient de partir des notions clés et catégories d'analyse majeures qui ont émergé du terrain sur la dimension des pratiques informelles pour en proposer une lecture à partir des concepts d'*adaptation secondaire* et de *don et contre-don* afin de mieux situer les effets en termes de socialisation positive et de réappropriation identitaire du relâchement du cadre ou de l'ouverture dans la fermeture.

# Chapitre 7 - Espaces intermédiaires et projet de sortie : ouverture et limites ?[146]

Nous avons pu, au cours du chapitre 4, mettre en exergue que la fermeture en CEF tient davantage à l'emprise symbolique que l'institution exerce sur ses membres au moyen de différents rites d'enfermement (symbolique de la clé, rites de dépouillement…) qu'à une fermeture matérielle. Pour autant, bien qu'il y ait une forme d'emprise, nous avons pu observer qu'elle n'est pas absolue et se traduit par des écarts à la norme qui constituent des espaces d'ouverture (des « trouées » du cadre »), dont nous voudrions ici analyser la portée en termes de socialisation positive et de réappropriation identitaire qui prennent forme au cours du séjour en CEF. Cela combine les pratiques d'adaptations secondaires révélées par le travail de Goffman dans son fameux ouvrage *Asiles*[147], qui traversent l'institution totale, et l'élaboration d'un système de dons/contre-dons[148] entre personnels éducatifs et jeunes qui permet de rééquilibrer les effets des schémas institutionnels et contribue à la part d'efficacité pédagogique au sein ou en dépit ce ceux-ci.

## 7.1. Vers une lecture conceptuelle de la « trouée » du cadre

### a. Espaces intermédiaires et adaptations secondaires

Dans son travail magistral consacré à l'asile psychiatrique, le propos de Goffman ne visait pas tant la dénonciation de l'emprise institutionnelle (ce qui a pourtant été principalement retenu) que la capacité des « reclus » à échapper à ce destin, à recréer une identité d'acteur indépendamment de celle-ci dans des pratiques déviantes et des

[146] Ce chapitre s'appuie sur les contributions écrites de Catherine Lenzi & Philip Milburn (7.1) et de Catherine Lenzi (7.2 ; 7.3).

[147] Goffman E., *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, *op. cit.*

[148] Benguigui G.,« Contrainte, négociation et don en prison », *Sociologie du travail*, n°39-1,1997.

espaces intermédiaires. Ainsi, le reclus ne se réduit pas à ce que l'institution lui impose comme statut et comme personnalité (malade mental en l'espèce) mais acquiert une part d'autonomie qui est toutefois limitée à l'espace physique et symbolique qu'il parvient à se frayer au sein de l'institution et en dépit de son emprise. Qu'en est-il dans le cas des CEF étudiés et surtout quant à la manière dont les mineurs s'approprient les équipements institutionnels ? La réponse passe tout d'abord par l'investissement des espaces intermédiaires, ceux qui acquièrent dans les interstices de l'institution le statut d'*espaces clandestins*, pour reprendre le concept de Goffman.

Chaque CEF recèle des espaces légèrement protégés du regard institutionnel, mi-ouverts (en plein air), mi-fermés (protégés par des murs ou un toit) : des escaliers d'urgence, un abri, un recoin…

> Extrait de carnet de bord :
>
> Au CEF de la Briquetterie, un abri placé au bout de la cour est occupé durant les temps non cadrés par l'institution : c'est là qu'on fume, qu'on discute entre jeunes, qu'on chahute, qu'on parle des difficultés qu'on rencontre, qu'on prévoit ce qu'on fera de ses sorties. Bien que les jeunes y soient assez visibles, l'abri prévu pour les intempéries fonctionne comme un abri symbolique vis-à-vis de l'emprise institutionnelle et on s'y réunit quelle que soit la météorologie.

Tous les CEF observés comportent des endroits semi-clandestins de ce type, où les jeunes se réfugient durant les plages temporelles non contrôlées (après les activités, avant le repas, les week-ends, etc.). Ils représentent un moment de liberté symbolique et temporaire qui fonctionne comme une soupape de sécurité. Les intervenants éducatifs y sont parfois admis dans la mesure où ils y quittent leur habit institutionnel et se positionnent dans une proximité : ils n'imposent pas des normes mais sont à l'écoute et interviennent sur un mode de l'échange de parité. Ce sont des espaces de défoulement, où chaque mineur peut librement exprimer sa personnalité : personnage public bravache ou personne intime plus fragile. Les espaces verts constituent un défouloir type : censés apprendre des éléments de savoir horticole, les

engins sont détournés pour faire une course de tondeuses ou simuler un combat héroïque contre les arbustes avec une débroussailleuse. Les salles communes jouent également ce rôle quand la météo ne permet pas la présence en extérieur, et sont provisoirement démises de leurs propriétés institutionnelles.

Aussi ces espaces clandestins participent-ils des *adaptations secondaires* (pour emprunter ici encore à Goffman) largement tolérées par les éducateurs qui se positionnent de la sorte à l'interface entre l'emprise institutionnelle et l'autonomie idéalisée. De cette façon, et comme nous l'avons pointé au cours du chapitre précédent, les intervenants éducatifs en CEF utilisent ces espaces inscrits aux marges du cadre formel comme un levier éducatif, dans une approche qui vient en contrepoint du rôle de gardiennage dans lequel l'institution les positionne. Dans ces espaces clandestins, semi-clandestins, informels se produit une logique d'échange, voire de don et contre-don avec les mineurs pris en charge qui a pour effet de modifier les places de chacun. Un processus équivalent a été observé par A. Chauvenet en milieu carcéral adulte : « Afin de gagner la coopération des détenus, d'obtenir leur consentement à leur propre assujettissement, et en même temps pour survivre et éviter les explosions, les surveillants initient un système d'échange [...] fondé sur le don et le contre-don. Ce système d'échange est initié dans les silences, les marges, les failles de la loi et contre elle. Il est de nature tout à fait informelle bien que toléré parce qu'indispensable[149]. »

### b. Don et contre-don : de l'usage professionnel des adaptations secondaires

La logique de don/contre-don prend en CEF une dimension supplémentaire : il s'agit certes d'obtenir la coopération des jeunes pour acquérir une légitimité pour l'action éducative mais, au-delà du « consentement à l'assujettissement », d'acquérir un accès à leur subjectivité pour ensuite la mobiliser dans le sens de réinvestir leur identité personnelle en vue d'une socialisation préparatoire à la sortie. Elle se traduit dans de

[149] Chauvenet A., « Guerre et paix en prison », *Les cahiers de la sécurité intérieure*, n° 31, 1998, cité par Chantraine, *op. cit.* p. 305.

multiples registres relationnels avec les mineurs, quand le relâchement du cadre est suffisamment contrôlé pour que cela ne porte pas à conséquence sur l'efficacité éducative. Le comptage des cigarettes quotidiennes autorisées apparaît comme le plus emblématique de ce processus qui consiste à échanger un peu de tolérance contre un peu de bienveillance et d'acceptation de l'intervention éducative. Le don/contre-don fonctionne donc comme une condition de possibilité de celle-ci et les espaces intermédiaires en représentent donc l'antichambre. On voit ici clairement comment l'échange de biens (les éducateurs donnent des cigarettes et les jeunes un peu de reconnaissance, de calme, mais aussi de maîtrise sur le professionnel semi-fautif) participe d'un relâchement du cadre, fondant de la sorte une relation qui ne repose pas sur la simple valeur affective ou « humaine » mais sur un positionnement symbolique qui vient conférer une *structure clandestine* à la relation professionnelle éducative.

La salle de classe est typiquement un lieu doté de cette vertu, où les enseignants et les éducateurs qui secondent parfois l'enseignant obtiennent de la sorte un minimum de participation. Il s'agit ici de convertir un lieu — l'école — à haute tension institutionnelle en lieu à faible tension, où l'institution et ses contraintes de clôture judiciaire s'effacent légèrement au profit d'une interaction « naturelle ». En effet, la plupart des jeunes placés sont totalement ou partiellement déscolarisés depuis longtemps, ce qui place la scolarisation au sein du CEF devant le double défi de redonner un minimum de goût à l'apprentissage et d'entreprendre de remettre à niveau des élèves dont les compétences scolaires sont souvent dramatiquement insuffisantes.

À cette fin, les enseignants peuvent jouer sur ce que l'école représente comme l'extérieur du CEF pour faire de l'école un symbole d'émancipation et avoir recours à des pédagogies peu contraignantes (ludiques, etc.) afin de faire progresser scolairement ceux qui deviennent alors des *élèves*. Ce statut peut de la sorte acquérir un surcroît de valeur, dans la mesure où il est associé au dehors : l'espace de la salle reflète donc cette part d'évasion mentale. Il n'est d'ailleurs par rare que les lieux où

s'exerce la pratique scolaire se situent à l'écart du noyau de vie du CEF (chambres, salles communes, réfectoire…).

Les moments de sortie offrent également moult occasions de réappropriation des *adaptations secondaires* par les personnels éducatifs. La fonction institutionnelle des sorties consiste à conférer un sens positif à l'exercice d'une liberté, qui s'acquerrait donc progressivement. Il s'agit ici encore d'*une pédagogie comportementale qui s'appuie ici sur la modulation de la contrainte spatiale.*

Deux types de sortie à caractère éducatif prévalent en CEF : les sorties collectives encadrées et les stages dans le cadre des diplômes scolaires. Il s'agit dans le premier cas d'activités sportives, de visites ou de randonnées visant à sortir du cadre spatial du centre tout en étant encadrées par les personnels éducatifs. Les mineurs placés en stage assurent une activité professionnalisante chez un employeur à proximité du centre qu'ils réintègrent le soir et les autres jours. Les sorties sont autorisées à partir du deuxième bimestre du placement, les stages à compter du troisième. Les mineurs sont également parfois autorisés par le juge à passer un week-end chez leurs parents, vers la fin du séjour.

Mais cette fonction comportementale (mieux apprivoiser l'extérieur après avoir subi les contraintes de l'intérieur) laisse en réalité la place à une transformation du sens de la sortie : elle devient un espace de mise en suspens de la pesanteur du cadre institutionnel. Les éducateurs prennent position dans cet espace intermédiaire où la liberté d'action est partiellement recouvrée pour alimenter la confiance relationnelle, l'échange de sens concernant la « sortie » et renvoie donc à des créations pédagogiques. La pédagogie comportementale laisse la place à une trouée pour que s'installe de manière clandestine, informelle et sûrement momentanée ou en pointillé, une pédagogie de la responsabilisation[150] où il est fait appel aux valeurs du jeune et non à celles de l'institution toute-puissante.

[150] Milburn, P., *Quelle justice pour les mineurs ? Entre enfance menacée et adolescence menaçante*, Toulouse, Erès, 2009.

Ainsi, il a été possible d'observer, lors du travail d'immersion, la façon dont les sorties du CEF, symboliques, dans le relâchement ou contournement du cadre à travers les pratiques informelles, et réelles à travers des activités extérieures — l'apprentissage professionnel ou encore les retours en famille —, pouvaient constituer autant d'espaces intermédiaires où se nouent, à partir d'une logique de don et contre-don, des liens entre les mineurs et les adultes qu'ils ont face à eux.

Ce que nous avons appelé au cours du chapitre précédent « trouée » du cadre formel imposé par le CEF constitue donc une série de possibilités offertes de lui échapper pour construire des situations, des relations ou des activités qui fassent sens pour les jeunes et les adultes *en tant qu'elles viennent en contrepoint* de ce cadre. Il ne s'agit pas d'un simple espace de jeu entre les rouages institutionnels induit par le cadre, comme le suggèrent les encadrants quand ils rationalisent les trouées dont ils ont pleine conscience de l'efficacité, voire du caractère indispensable. Il s'agit bien d'un déni de ce cadre qui vient dès lors en contester en permanence la légitimité pour offrir de la légitimité non pas à la transgression, mais à la relation pédagogique, à la scolarisation, au stage, à l'activité sportive, à la sortie éducative… L'action éducative, dans les faits comme dans l'esprit des personnels éducatifs, semble donc s'élaborer à côté du cadre, voire dans son déni provisoire. Il y a là un oxymore dans la fixation d'un cadre qui acquiert une double fonction : celle d'une vertu comportementale (« recadrer ») dans son respect et celle d'une vertu pédagogique dans ses apories.

De cette façon et à la manière dont les espaces informels autorisent adultes et mineurs à recomposer dans le relâchement du cadre les règles et les places de chacun de manière à libérer les potentialités et les identités individuelles, nous faisons l'hypothèse que le projet de sortie en CEF, parce qu'il s'inscrit dans une forme d'ouverture progressive dans la fermeture, contient ce même potentiel d'extériorité et constitue un espace de possible et de réappropriation identitaire.

### 7.2. Des espaces intermédiaires au projet de sortie : une ouverture fragile

Le chapitre 6 a permis de mettre en lumière la façon dont les espaces informels autorisent adultes et mineurs à recomposer les règles et les places de chacun dans le relâchement du cadre, de manière à libérer les potentialités et les identités individuelles. Par conséquent, il ne nous semble pas dénué de sens de penser que le projet de sortie en CEF, parce qu'il s'inscrit dans une forme d'ouverture progressive dans la fermeture, contient ce même potentiel d'extériorité et constitue un espace de possible et de réappropriation identitaire. C'est l'objet de cette partie que de creuser cette dimension.

Ainsi, il est possible de voir que le champ de résistance qui oppose les jeunes au corps éducatif n'est pas pour autant synonyme d'échec du placement dans la manière dont le CEF parvient toutefois à modeler l'insertion et la socialisation professionnelles de certains jeunes. Il serait tentant de penser que ce système d'opposition inhérent à l'institution totale sclérose le projet individuel du jeune et l'engonce dans un rapport de force, au cours duquel il s'épuise et perd toute son énergie. Contrairement à ce que P. Bourdieu et J.-C.Passeron[151] ont pu mettre en exergue sur la façon dont l'institution scolaire amène les jeunes issus des milieux populaires à s'auto-sanctionner par une attitude de rejet systématique du système scolaire, intériorisant qu'il s'agit d'un univers auquel ils n'ont pas accès, pour lequel, ils ne sont pas légitimes, on observe un phénomène quasi paradoxal qui consiste à vérifier que ces mêmes jeunes, qui, au cours de leur parcours antérieur au CEF, ont mis en échec tous les dispositifs de prise en charge et de socialisation (y compris et surtout l'école), investissent ici pour certains, et malgré tout, un projet professionnel, synonyme d'insertion et d'ascension sociales.

Cet effet paradoxal jette la lumière sur l'énigme du projet de sortie et sur la façon dont il se trouve malgré tout investi par certains jeunes. En effet, à côté d'un chaos

[151] Bourdieu, P., Passeron, J.-C., *La Reproduction*, Paris, Minuit, 1970.

quotidien organisé, on peut percevoir une réelle structuration et mise en œuvre positive du projet de sortie de nombreux jeunes.

Ce paradoxe nous permet de percevoir des jeunes « multifacettes », dont l'attitude et le rôle incarnés dépendent étroitement des interactions dans lesquelles ils sont placés. Nous faisons référence ici à une série d'observations que nous avons pu réaliser en accompagnant les mineurs durant leurs activités extérieures, où il a été intéressant d'observer à quel point ceux-ci, suivant les interactions et les espaces (formels/informels ; fermés/ouverts) dans lesquels ils se trouvent, peuvent adopter diverses postures, parfois radicalement opposées. Les écarts relevés montrent des jeunes qui sont dans la capacité, dans presque la même temporalité, à quelques heures d'écart, voire quelques minutes, d'épouser parfaitement les attributs du jeune dit « délinquant » qui s'oppose à toute forme d'autorité, et qui fait dire aux intervenants chargés d'accompagner les jeunes aux profils dont il est question qu'ils sont intolérants à la frustration, rejoignant ainsi la théorie du jeune « état limite », et, de façon très inattendue, lorsqu'ils sont positionnés dans des *configurations* autres, d'entrer dans une véritable qualité de relation avec l'adulte et d'être à même de se projeter dans une image d'eux-mêmes positive et constructive.

> Extrait du carnet de terrain[152]
>
> Les après-midi au CEF de la Briquetterie, les lieux sont vides et la plupart des jeunes vaquent à leurs activités extérieures. Aujourd'hui, j'accompagne Bachir et Jérémie à leur séance de boxe. Celle-ci a lieu dans un gymnase extérieur qui se situe à une quinzaine de minutes du centre en voiture. Il est 14 h, un éducateur nous dépose devant le gymnase, vérifie que l'entraîneur est bien là et repart aussitôt. Je prends place discrètement sur un banc. L'entraîneur et les deux mineurs ne semblent pas dérangés par ma présence et oublient en l'espace de trente secondes que je suis là. La séance a commencé depuis quelques minutes. Mon regard traîne un peu partout dans cet espace froid et impersonnel. Il ne se passe rien de particulier, en tout cas en apparence. Aucune consigne n'est donnée et pourtant les deux mineurs savent tout à fait quoi faire. Ils frappent à tour de rôle dans

[152] CEF de la Briquetterie.

un *punchingball.* Alors que l'entraîneur travaille avec l'un sa posture, l'autre réalise quelques exercices physiques. J'observe ce rituel lent et long qui s'enchaîne naturellement et regarde la scène plutôt perplexe tant celle-ci tranche avec les scènes du CEF où éclats de voix et effervescence des mots jaillissent en permanence du quotidien. Là, c'est le silence qui est saisissant. Je perçois la respiration des deux mineurs. Dans cet intervalle-temps presque suspendu, les premiers mots qui s'échangent entre Bachir et l'entraîneur résonnent comme un soubresaut et invitent à capter une bribe d'échange d'une nature singulière. Alors que l'entraîneur se penche sur le mineur et semble l'aider à effectuer un mouvement au sol, il profite de ce micro-instant de proximité physique pour lui demander si tout va bien au CEF. Je ne perçois pas distinctement la réponse que lui donne Bachir, mais je comprends que l'entraîneur le connaît suffisamment pour l'amener de cette façon à ce qu'il lui parle de lui, de son quotidien et de ce qu'il vit au CEF. Le mineur parle sereinement, donne des précisions sur un événement qui se serait produit quelques jours plus tôt et semble être habitué à ce mode de relation entre eux. Sans pouvoir dire réellement ce qui s'est échangé entre eux à cet instant précis, il est clair qu'un lien de confiance existait suffisamment pour que l'un et l'autre s'autorisent ce lâcher-prise. Par la suite, l'entraîneur et d'autres intervenants extérieurs confirmeront que les activités réalisées hors du CEF sont des espaces de relâchement propices à ce que s'instaure entre les adultes et les mineurs un lien de confiance et une expression des émotions.

Cette même proximité perçue dans les mots échangés entre l'entraîneur et le mineur s'est poursuivie une fois les deux jeunes sur le ring dans les multiples figures qui y ont pris forme. Esquives, ruses inventives et proximités incertaines, autant de métaphores des arts de faire des mineurs et des professionnels dans la rencontre qui peut surgir, comme ici, des espaces informels du quotidien. La séance s'est terminée sur une impression de légèreté et d'apesanteur qui marquait le contraste avec l'ambiance parfois lourde qu'on peut percevoir au CEF. Ambiance que nous n'allions pas mettre longtemps à retrouver.

Il est 16 h, nous sommes tous les quatre sur le parking du gymnase, nous attendons quelques minutes qu'une voiture du CEF vienne nous récupérer. Il fait chaud, très chaud, nous sommes au début de l'été, les deux mineurs s'impatientent, dégoulinent de sueur et pestent après

> l'éducatrice qui tarde à arriver. La voici, elle est accompagnée d'une jeune stagiaire infirmière. L'entraîneur nous quitte et nous nous apprêtons à monter dans la voiture. L'éducatrice propose à l'infirmière de monter à l'avant. Bien que je perçoive une forme de gêne chez les deux mineurs, je les rejoins à l'arrière. À peine la voiture a-t-elle démarré qu'ils s'insurgent contre l'éducatrice sur le fait de ne pas m'avoir laissé la place à l'avant. Je ne reconnais plus les deux mineurs qui, un quart d'heure plus tôt, renvoyaient une image d'eux-mêmes radicalement différente. Ces deux-là s'agitent de plus belle, le ton monte face aux répliques inappropriées de la jeune stagiaire, qui, comme l'éducatrice toute récente au CEF, semble vouloir se placer dans une forme de copinage et de séduction avec les deux mineurs. Ceux-ci, face aux plaisanteries douteuses que leur adressent l'éducatrice et la jeune stagiaire, en viennent aux insultes, ce qui semble ne surprendre ni l'une ni l'autre. Le temps de cette micro-scène, je perçois deux facettes de ces mineurs, tels Dr Jekill and Mr Hyde, ils peuvent la seconde d'avant lancer des insultes à tout va, crier à tue-tête et manifester des gestes vifs et grossiers, et, la seconde d'après, se tourner vers moi avec beaucoup d'égard et me demander calmement si tout va bien et si je souhaite qu'on referme la fenêtre afin que je ne sois pas gênée par le vent.

Ce phénomène qui consiste à observer chez les mineurs une variabilité de comportement suivant les situations peut paraître d'une grande banalité à tout individu qui a travaillé avec des jeunes adolescents, dont on sait que le comportement est largement influencé par les effets de groupe. Quel enseignant ou éducateur n'a pas observé ce phénomène qui consiste à percevoir un « adolescent » différent une fois sorti des logiques grégaires ? Néanmoins, ce n'est pas tout à fait de cela qu'il s'agit ici. Ne négligeons pas le fait que nous sommes face à des jeunes dits « délinquants » et/ou souffrant de pathologies de santé mentale diagnostiquées par des médecins psychiatres et qui justifient, dans la plupart des cas, un traitement médicamenteux lourd. Ces mineurs sont envoyés en CEF sur ordonnance du juge, donc après avoir commis un délit, voire plusieurs délits, et pour lesquels il est dit que toutes les solutions de prise en charge ont été épuisées. En effet, il est fréquent, voire systématique que les mineurs dont il est question soient inscrits dans un parcours

long et chaotique de prise en charge par l'aide sociale à l'enfance et par la protection judiciaire de la jeunesse. Il n'est pas rare non plus que ces mineurs aient déjà connu d'autres formules de prise en charge sous contrainte, un autre CEF, un CER, voire un EPM, et on sait que, dans la plupart des cas, ils feront l'expérience de la prison. Il ne faut pas perdre de vue que le CEF est la dernière case avant l'incarcération. Il est donc primordial de bien avoir à l'esprit que nous sommes face à des mineurs décrits partout (par les médias, la société, voire une tranche non négligeable des professionnels qui en ont la charge) comme les plus « dangereux » et, potentiellement, les plus « criminalisés ».

De fait, observer une variabilité de positionnement chez ces mineurs est une tâche d'autant plus cruciale si elle permet de cibler les *configurations* qui autorisent justement une modification significative de leur comportement.

De cette façon, et à plusieurs reprises, nous avons été témoins et sujets d'attitudes à notre égard qu'on pourrait qualifier d'hyper-civisme, donnant du relief au principe d'une double posture identitaire. Ne sachant pas trop où nous placer entre le dedans et le dehors, ces jeunes cultivent à notre égard une attitude de distance, mais toujours empreinte de signes respectueux, et manifestent un ensemble d'attentions, comme le fait de nous serrer la main pour nous saluer, de se lever de table pour nous laisser la place, de dénicher une tasse « propre » lorsqu'on souhaite prendre un café ou un thé, de nous proposer du sucre, ou toute autre chose qui améliore et rend agréable notre passage dans les murs du CEF. Cet ensemble récurrent d'actes bienveillants qui nous est adressé par ces jeunes tranche radicalement avec le comportement rebelle et conflictuel qu'ils affichent par ailleurs dans leur opposition à l'équipe éducative et nous indique également que ces mêmes jeunes investissent l'espace du CEF comme un « chez-soi », qui en l'occurrence, se veut ici accueillant pour l'observateur que nous sommes. Il témoigne bien de la part d'emprise (intériorisation de l'intérieur institutionnel) qu'exerce le CEF et que Goffman dénommait adaptations primaires. Une telle adéquation aux attendus du centre se prolonge naturellement dans le sens conféré à l'extérieur, un extérieur progressif et projeté avec l'idée de « sortie » qui

acquiert, dans l'esprit des jeunes, toute sa puissance libératoire en contrepoint de l'enfermement.

### a. L'apprentissage comme une bifurcation identitaire et une sortie de rôle

La posture d'observateur de leur placement que l'observateur plongé en immersion occupe les incite à nous parler plus librement de leur projet. De façon tout à fait informelle, il est fréquent qu'un jeune vienne nous parler spontanément des apprentissages professionnels qu'il effectue en dehors du CEF. Il ressort de ces échanges une volonté pour les jeunes concernés d'imprimer à travers le réinvestissement d'un espace à soi une identité dans l'activité réalisée. Nous ne sommes plus étonnés lorsque certains jeunes nous interpellent et amorcent un monologue sans fin sur la façon dont ils réalisent un stage (pose de carrelage, mécanique, fabrication de pâtisseries…). Dans les multiples détails techniques fournis s'affirme une forme de fierté à exposer le travail accompli. Il faut voir là un espace d'accomplissement, une activité que le jeune réalise lui-même de façon positive souvent pour la première fois, d'où un effet d'exaltation et une perspective d'épanouissement.

C'est précisément ce désir de travail, ce désir d'*action* dans le travail qui prend forme dans l'investissement du projet de sortie. Ce constat vient en décalage avec l'image négative associée aux jeunes et, de façon totalement inattendue, ceux-ci éprouvent le besoin de nous confier leur satisfaction à réaliser une activité porteuse de sens. Le stage, l'apprentissage et son cadre de réalisation se situant à l'extérieur, ils donnent en effet toute sa signification à cet extérieur par fort contraste avec le processus d'emprise et de contraintes que porte l'intérieur. Le projet professionnel fonctionne non pas comme une contrainte d'insertion, comme cela a pu être vécu antérieurement, mais comme une perspective libératoire.

Il apparaît de la sorte pour certains de ces jeunes un processus de formation d'une identité personnelle avec l'amorce du projet de sortie qui se concrétise dans l'espace autonomisant de l'apprentissage réalisé en dehors du CEF et auprès d'un tiers

extérieur à l'institution (l'employeur et le lieu de stage). Il n'est pas seulement question pour le jeune, dans le fait d'investir sa mesure de placement à travers le projet professionnel, de jouer ou surjouer le jeu de l'institution, mais bien de l'amorce d'un processus de formation de sa propre subjectivité par opposition au processus d'objectivation de l'individu par l'institution (principe de dépersonnalisation).

Ainsi, il devient clair que la logique d'emprise propre au CEF et à l'institution totale qui consiste, comme nous l'avons décrit au cours du chapitre 4, à dépouiller le jeune de son rapport au monde extérieur procède d'un double processus, à la fois d'intériorisation des normes propres à l'univers spécifique du CEF opérant une action d'étiquetage (cf. incarnation d'une attitude de rébellion en réponse à la contrainte et à la sanction) et d'extériorisation de la personnalité individuelle à travers le projet de sortie. Il est donc possible d'observer à travers la spécialisation du dedans/dehors un double processus intériorisation/extériorisation. Pour reprendre les concepts forgés par E. Goffman dans sa théorie de l'identité[153], on peut y voir une intériorisation d'une *identité pour autrui* acquise dans l'espace intérieur qui côtoie l'affirmation d'une *identité pour soi* émergente dans un rapport à l'extérieur.

Dans le cas qui nous intéresse ici, cette grille de lecture permet de percevoir le poids conféré par l'institution dans l'intériorisation par les jeunes d'un rôle social qui selon les cas peut s'avérer conforme au prolongement de l'étiquetage réalisé tout au long du parcours antérieur, et reflet de l'image négative attachée à la catégorie du jeune « délinquant » ou « incasable ». En revanche, le projet professionnel investi dans le cadre du CEF apparaît comme une « *stratégie identitaire*[154] », qui limite autant que faire se peut les disjonctions identitaires occasionnées par la stigmatisation (le stigmate du jeune « délinquant ») en ce qu'elle permet notamment d'avoir une activité porteuse de sens et d'y affirmer une identité pour soi, positive.

---

[153] Goffman, E., *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit, 1975 ; Dubar C., *La crise des identités*, Paris, PUF, 2001.

[154] Dubar C., *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin. 1991.

Ainsi, il devient possible de poser comme constat empirique que ces jeunes voient dans le projet de sortie, incarné par le projet professionnel, un espace pour échapper à l'enfermement (l'emprise symbolique) et à la confrontation avec le personnel. Le projet de sortie place le jeune en dehors du CEF et lui permet d'investir un espace bien à lui où il devient possible (ce processus est loin d'être systématique) d'imprimer une identité pour soi, par opposition à l'identité pour autrui.

Ainsi, on établira que les activités de travail, notamment mais pas seulement, effectuées en dehors du CEF au cours du stage professionnel, contiennent pour certains jeunes une logique de réparation quant à l'image de soi mise à mal par le CEF et la trajectoire antérieure. De fait, nos observations permettent de mettre en exergue le paradoxe central qui fait que les jeunes trouvent dans l'activité professionnelle située en dehors du CEF les attributs identitaires, symboliques et sociaux conférés au monde du travail, jusque-là (dans le monde antérieur au CEF) discrédité et rejeté par ces mêmes jeunes.

Face au constat que pour certains jeunes en CEF le projet de sortie se trouve investi, on considérera que l'alternance entre logique « enveloppante » (réalisée par la contrainte et la sanction imposées par le CEF) et projet personnel du jeune réalisé en dehors des murs de l'institution représente un espace des possibles où le jeune se réapproprie quelque chose de son rapport à l'autonomie (sorte de passage à l'âge adulte). On peut dès lors considérer le projet de sortie comme un processus de subjectivation de soi où le jeune s'autonomise au regard de l'emprise et de la contrainte exercées en permanence par l'institution. Le projet professionnel fonctionne ici non pas comme une contrainte d'insertion, comme cela a pu être vécu antérieurement, mais comme une donne libératoire. Mettre en péril ce projet reviendrait à accepter l'enfermement et la dépersonnalisation exercés par ailleurs par le placement en CEF.

Ainsi, et partant du principe donné par Claude Dubar que l'identité au travail est un processus qui s'enracine dans toutes les expériences de la vie, allant de la formation initiale jusqu'au terme de la vie active, on peut considérer que les activités de travail réalisées dans le cadre du projet professionnel, parce que situées en dehors du monde

enfermant du CEF, participent d'une dynamique identitaire et d'un apprentissage de soi qui permet, entre autres, à des jeunes invalidés par le système de pallier les disjonctions identitaires — ou la *dyssocialisation*[155] — occasionnés par les non-concordances entre identité pour *soi* et pour *autrui*[156].

Enfin, au terme de ces observations, on poussera plus loin le constat en considérant, à la manière dont le fait Erik Neveu à propos de l'engagement, qu'« 'il arrive aussi que des expériences particulièrement fortes, émotionnelles, de la mobilisation fonctionnent comme une conversion identitaire, menant les individus vers des trajectoires qu'ils n'avaient nullement programmées[157] ». À ce stade de l'analyse, il est possible d'emprunter à l'approche interactionniste la notion de « sortie de rôle » que peuvent susciter des « accidents » ou « ruptures » biographiques et qui constituent des bifurcations possibles dans les destinées sociales où se redistribuent certains « rôles » et se reconfigurent les « identités » sociales. On peut considérer que le passage en CEF, en ce qu'il permet une dialectique du dedans/dehors, pour certains jeunes, agira comme un révélateur d'une conversion identitaire ou biographique. Paradoxalement, dans cette affirmation de soi à travers le projet de sortie se joue pour le jeune une réappropriation du monde antérieur avant l'enfermement. À l'instar de la réinvention par les reclus de l'univers institutionnel à travers la « vie clandestine », cette réappropriation du monde antérieur à travers le projet de sortie peut être comparée à ce que Goffman nomme un refuge pour la personnalité, un moyen de contrer les aspects aliénants et oppressants d'une institution totale[158].

---

[155] On peut comparer cette disjonction identitaire entre identité pour soi et identité pour autrui, au concept de dyssocialisation, introduit par Louis Chauvel dans *Les classes moyennes à la dérive* (2006). Pour l'auteur, il s'agit de l'état d'anomie dans lequel se trouve placée la jeune génération, élevée dans le confort mais incapable de satisfaire de façon autonome ses besoins par le marché, et à qui l'on s'efforce de faire reconnaître l'importance de la valeur travail, alors que, à l'évidence, le travail ne permet plus de vivre décemment. « La nouvelle génération vit ainsi une situation de dyssocialisation, de socialisation non appropriée à la réalité de son temps, voire simplement dysfonctionnelle, qui l'oblige à nourrir des espoirs au-dessus de ses moyens. Cet écart est l'une des explications majeures des signes d'anomie dont la nouvelle génération est particulièrement porteuse » (Chauvel L., *Les classes moyennes à la dérive*, Paris, Seuil, 2006. p. 82).

[156] Chauvel L., *Les classes moyennes à la dérive, op. cit.*

[157] Neveu, E., *Sociologie des mouvements sociaux*, Paris, La découverte, 2011.

[158] Goffman, E., *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*, *op. cit.*, pp. 98-99.

### b. Le projet de sortie, une ouverture dans la fermeture : projet ou projection ?

On peut voir que la progressivité dans l'augmentation de l'espace de liberté a un effet sur les jeunes placés : celui d'une idéalisation de l'extérieur du CEF. La contrainte de l'espace fermé et des activités contrôlées est souvent vécue de manière négative et la liberté associée aux sorties et donc à l'espace extérieur est attendue avec impatience. Le stage, qui vient comme une promesse après une progression positive, fait donc l'objet le plus souvent d'une forte implication de la part de ceux qui en bénéficient, d'après les professionnels des CEF, qui donne lieu à des expériences favorables du point de vue éducatif dans une grande proportion de cas.

En ce sens, on peut y voir une adaptation primaire aux objectifs de l'institution, ceux d'une préparation à la sortie définitive, par la réussite scolaire entre autres. En effet, le stage ou l'apprentissage se situe, dans le processus éducatif prévu par le centre et par l'équipe éducative, comme un élément majeur du « projet de sortie », qui vise à conférer au jeune des pistes d'insertion (savoirs, goût du travail, diplôme, expérience, etc.) pour continuer une formation professionnelle, voire un métier, pourquoi pas une passion. Pour autant, moins qu'une valeur d'insertion, cette expérience d'activité hors les murs constitue pour les mineurs une échappatoire provisoire mais aussi une projection de soi dans le futur, un idéal de la vie externalisée et donc de la « sortie » considérée par eux non comme un aboutissement mais comme un moyen de quitter la contrainte pesante du CEF et de son étreinte institutionnelle envahissante.

La réalité est toutefois plus nuancée. La sortie définitive, construite comme projet dans la démarche éducative tout au long du placement de six mois, comporte une forte ambivalence pour les jeunes placés, à la fois espérée comme libération de la contrainte spatiale et comportementale et parfois redoutée parce que c'est un retour au contexte délétère du milieu « naturel », pour reprendre le lexique de l'action sociale. En cela, profiter du stage, qui fait partie intégrante du projet pédagogique des CEF, constitue une forme d'*adaptation secondaire*, et le lieu externe où il se déroule, un *espace intermédiaire* : cela permet de s'extirper de l'emprise du CEF, de ses contraintes

et de la vie collective entre jeunes placés, et d'avoir des contacts avec d'autres personnes.

Pour autant, le hiatus entre projet et projection constitue aussi la limite de l'efficacité éducative, laquelle peut se traduire dans une pluralité de situations d'échec. C'est le cas de certains jeunes, qui, malgré un projet professionnel investi de façon réussie, le mettent en échec à quelques jours de leur sortie du CEF. Cela consiste à commettre un acte délictueux au sein du CEF (violence, fugue, etc.), voire chez l'employeur (vol dans la caisse, destruction du matériel…). La « sortie » réelle s'approchant, elle acquiert progressivement une dimension anxiogène dans le fait de devoir quitter l'espace enveloppant du CEF car, s'il a un effet contenant et d'emprise institutionnelle, il n'en acquiert pas moins, au fil du temps, une dimension sécurisante et rassurante, effet de l'intériorisation de l'intérieur pointée plus haut.

Un cas à la fois effroyable et symptomatique nous a été révélé : celui d'un jeune dont la mesure avait brillamment fonctionné, jusqu'à lui fournir l'assurance d'un terrain d'apprentissage post-CEF, qui, lors d'un retour en famille à quelques jours de sa sortie, s'est donné la mort en se défenestrant. Un tel acte, heureusement rarissime, constitue la forme hyperbolique du hiatus existant entre la sortie projetée et la sortie réelle, c'est-à-dire du retour à un « extérieur » menaçant. En effet, celle-ci ne correspond pas à l'expérience de l'apprentissage, qui trouve toute sa valeur dans le contrepoint avec l'espace fermé, mais elle se traduit par la confrontation avec le revers de la médaille de l'autonomie et de la liberté : famille, obligations du quotidien, ambiance du quartier, échecs de l'école, pression à la consommation… L'enfermement vient idéaliser la liberté, mais ne livre pas pour autant les clés pour l'affronter. La scolarisation et l'apprentissage professionnel sont certainement des instruments d'insertion utiles mais dans bien des cas ne suffisent pas à reconstruire une identité malmenée par l'institution et le parcours antérieur à celle-ci.

Ainsi, la tension entre cet extérieur provisoire et intermédiaire et la sortie effective participe d'une géographie identitaire fondée sur des discordances identitaires entre identité pour soi et pour autrui. La remise en harmonie de ces deux dimensions ne

peut survenir qu'après la sortie, sous condition d'un accompagnement éducatif intensif, le plus souvent faible ou inexistant.

### 7.3. La place des intervenants extérieurs dans l'accompagnement éducatif des jeunes mineurs

Une observation sur laquelle nous souhaitons à présent porter l'attention, et non des moindres, a trait à la façon dont le repérage des ressorts d'action éducative en milieu contraint niche parfois à des endroits non visibles et les moins attendus pour l'observateur. Une de nos hypothèses au cours du rapport intermédiaire était de dire que l'existence de ressorts de cet ordre dépend moins de la qualification des éducateurs que de la façon dont l'équipe dans son entier joue le jeu de l'institution totale et permet de fait cette dialectique entre dedans/dehors.

Loin de nos présupposés implicites, nous avons pu observer que les rites d'opposition au sein des CEF entre le personnel et les jeunes rendaient possible pour certains mineurs l'investissement d'un espace non contraint à travers le projet de sortie et avaient « valeur » éducative, car situent le projet professionnel dans une logique d'extériorité et d'ouverture sur l'extérieur. Dans le prolongement de ce constat, il a été possible de voir que les activités professionnelles, sportives ou ludiques réalisées avec un tiers (le plus souvent membre extérieur à l'équipe éducative) revêtent une action d'éducation (au sens d'une élévation) aussi importante que celle qu'on cherche à repérer auprès des éducateurs de structure.

En effet, les adultes qui accompagnent les mineurs dans des activités extérieures au CEF, souvent en face à face (entraîneur sportif, éducateur technique et employeur qui les hébergent), jouent un rôle central en termes de socialisation positive, proche de ce qu'il est possible d'observer dans le compagnonnage. Nous n'avons pas réalisé d'entretien avec les employeurs : leurs discours auraient pu nous renseigner sur la relation qui se construit entre maître de stage et jeune. Pour autant et ce sera le propos du chapitre suivant, il convient de s'interroger sur la pertinence des savoirs et savoir-faire techniques issus de l'éducation spécialisée, dont peu d'éducateurs en CEF

sont équipés, au regard des spécificités de l'éducatif en milieu contraint. On observe que des ressorts d'action spécifiques sont manifestement à l'œuvre, pour que l'éducateur puisse tenir le pari de la contrainte-sanction *versus* enveloppe contenante. Ces savoirs *en* action, de ce que nous avons pu observer pour l'heure, semblent s'enraciner dans une démarche cognitive, voire intuitive et souvent inhérente au parcours biographique de l'intervenant. Nous y reviendrons plus tard.

Pour l'heure et au stade de nos analyses, il ressort que nous aurions tort de chercher la compétence éducative exclusivement du côté des intervenants éducatifs, qui plus est diplômés. Cette compétence, si elle existe, semble se construire à travers un processus et dans une *configuration* donnée, et ne peut se réduire aux seuls savoir-faire d'un corps de métier, incarnés par une technicité propre à une qualification. Dans un CEF, l'éducatif s'avère possible ou en tout cas l'éducabilité, mais cette compétence est propre à une *configuration* qui autorise un double mouvement d'intériorisation des rites d'enfermement et d'extériorisation de la personnalité individuelle du jeune. Mouvement qui se produit dans l'interaction et l'opposition entre dedans et dehors.

Chacun joue un rôle bien défini, les éducateurs donnent le cadre (jouent un rôle de sanction et imposent un cadre contraignant) et doivent nécessairement adopter une attitude de « fermeture » pour qu'opèrent les principes de l'institution totale, notamment la confrontation entre deux groupes antagoniques. Or la plupart des éducateurs, qu'ils soient formés ou non, lors de leur arrivée au CEF sont animés d'une volonté de réparation (laquelle peut entrer en résonance avec leur propre parcours biographique) et peuvent de fait manifester des réticences à endosser un rôle de gardiennage et une posture de « fermeture » qui ne facilite pas la construction du lien de confiance. Pourtant, la contenance ou l'effet enveloppant de l'institution s'opèrent à travers l'emprise et la contrainte, qui procèdent d'une logique d'imposition des normes et des valeurs propres à l'univers clos, différente d'une logique de compromis et de négociation.

Cette réalité permet d'entrevoir les difficultés objectives et le paradoxe de l'action éducative en CEF : éduquer et contraindre. Les limites du CEF à produire de l'éducatif en milieu contraint nous invitent d'emblée à porter le regard sur la *mise en*

*danger* des professionnels dans un tel contexte. Lesquels, en tout cas pour certains, s'évertuent à penser que leur mission est d'apaiser les rapports avec les jeunes de façon à instaurer une relation constructive de face à face. De cette façon, il n'est pas étonnant que nombre de professionnels s'épuisent dans ce processus infernal, pris dans une forte implication mentale qu'exerce l'institution sur eux, mais sans moyen de s'en extraire. En effet, on a pu observer pour plusieurs intervenants la manière dont l'emprise du CEF exerçait un effacement des frontières entre univers du CEF et espace privé (vie familiale entre autres).

Dès lors, une des limites à la consolidation d'une compétence éducative en milieu contraint pourrait résider dans la croyance fondée chez les professionnels que la réussite de l'acte éducatif loge exclusivement dans une proximité avec le jeune. Or, dans l'opposition dedans/dehors propre à l'univers clos de l'institution totale, c'est bien de l'inverse qu'il s'agit pour les intervenants éducatifs : jouer davantage le jeu de la « fermeture » que celui de « l'ouverture » (l'empathie par exemple).

Une des pistes de recherche consiste donc à interroger les prérequis et ressorts d'action spécifiques d'une action éducative en milieu contraint (qui mêlent à la fois des registres d'action cadrants et enveloppants), dont les schèmes de pensée et doctrines semblent se démarquer de ceux de l'éducation spécialisée. C'est notamment l'objet de la partie suivante et du chapitre 8 sur les ressorts de l'action éducative que de cerner ces logiques propres.

# Partie 3 -Les ressorts de l'action éducative et collective en milieu contraint

# Chapitre 8 - Regard sur la professionnalité et les « compétences » des intervenants en CEF[159]

## 8.1. Qui sont les intervenants éducatifs en CEF ?

### a. Les profils des intervenants en CEF

Qui travaille en Centre éducatif fermé ? La question n'est pas simple. Les personnes que nous avons pu rencontrer ont des parcours variés, tant du point de vue des qualifications, des expériences professionnelles antérieures que des histoires de vie. Pour autant, nous pouvons percevoir quelques invariants dans les profils des intervenants éducatifs. Afin de donner du relief aux différentes figures rencontrées, nous avons retenu quatre « parcours » qui illustrent assez bien la façon dont les expériences professionnelles et personnelles s'entremêlent pour former un profil. Parmi ceux-ci, nous pouvons situer deux profils « types » de professionnels, à savoir des intervenants spécialistes de l'intervention sociale ayant eu de longues expériences dans ce domaine et des intervenants issus de secteurs variés qui ont été amenés à travailler en CEF par une autre voie que celle de la formation initiale sanctionnée par un diplôme d'éducateur spécialisé ou d'une spécialisation dans les domaines du social.

**Charlotte**

Charlotte nous dit qu'elle a « *commencé à 18 ans à travailler dans le handicap* ». Après cinq années dans ce secteur, elle souhaite rester dans cette dynamique et cherche un emploi dans le travail social. C'est ainsi qu'elle commence un travail « *dans un collège pour faire pionne, mais pas le pion de base qui ne fait rien* ». Son souci du relationnel est resté intact, elle y travaillait dans une dynamique d'accompagnement social : « *J'allais vraiment sur le terrain, discuter. Quand un jeune n'allait pas bien, j'essayais de comprendre…Voilà, j'avais envie d'y aller, donc j'allais au contact.* » Après plusieurs années dans l'établissement, Charlotte décide

[159]La rédaction de ce chapitre s'appuie sur les contributions écrites de Léo Farcy-Callon (8.1 ; 8.2), de Catherine Lenzi (8.3 ; 8.4 ; 8,5), Philip Milburn (8,6) et sur les apports d'analyse de Sandrine Sanchez sur l'intelligence émotionnelle.

de partir et souhaite avoir une expérience en foyer, peu importe le public, mais elle souhaite être en relation quotidienne et continue avec le milieu du social. Elle entreprend des démarches, distribue des CV et tente de se faire connaître dans le secteur. Les choses se sont ensuite déroulées d'elles-mêmes : « *Le CEF un jour m'a contactée. Donc j'étais en CDD au collège, j'avais six ans renouvelables. Donc le CEF m'a proposé une semaine de boulot. Où j'ai même pas hésité, je leur ai dit… on m'a même traité de fou, hein. J'ai tout quitté là, pour une semaine de boulot, sans suite, sans possibilité, sans rien, aucune promesse derrière. Donc j'ai fait une semaine, j'ai vu que ça s'est bien passé, donc ils m'ont remis une semaine, après ils m'ont mis deux semaines, après ils m'ont mis deux mois, et après j'ai eu droit à six mois, à la fin des six mois, ils m'ont proposé dix mois, et dans les dix mois j'ai signé à un CDI.* »

**Stéphane**

Stéphane travaille au CEF de la Briquetterie depuis quatre ans en qualité d'éducateur technique. Il nous dit avoir « *travaillé pas mal dans l'associatif* » et « *dans le bâtiment* » étant jeune. Il a très vite créé « un lieu de vie » avec sa compagne qu'ils ont fait « *fonctionner pendant dix ans avec des jeunes* » et où ils organisaient des « *séjours de rupture* ». Après plusieurs formations dans le bâtiment et la construction, il intègre un ITEP[160] en tant qu'éducateur technique, où il travaillait auprès de jeunes âgés de 13 à 18 ans. Il y restera dix ans. Cette expérience sera pour lui une occasion de mobiliser ses compétences techniques dans le cadre de sa fonction d'éducateur. Il mettra par exemple en place « *plusieurs ateliers, […] maçonnerie peinture, […] un atelier bâtiment.* » C'est dans cette lignée qu'il a mis en place « *des ateliers préformations avec les jeunes* » dans lesquels il « utilise le bois comme support pédagogique ». À la suite de ces expériences, il arrive au CEF en 2008, où il conserve des fonctions techniques. C'est pour lui un support éducatif qu'il met au profit de son travail et de son intervention : « *Le côté technique, c'est quelque chose qui m'intéresse, que je pense pouvoir partager avec les jeunes. Il y a tout le côté insertion par le travail que je trouve intéressant aussi. C'est quand même des jeunes qui sont souvent en échec scolaire, donc ils peuvent aussi se rattraper… enfin… avoir une valeur développée au niveau de la technique* ». Stéphane a suivi « *une formation d'éducateur technique spécialisé* » qu'il a « *terminée en 2012* », et qui lui a apporté, outre le diplôme, un « *bagage théorique et psychologique* ».

[160]Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique.

**Abdel**

Éducateur au CEF de Courteneuve, Abdel nous livre sont parcours marqué par des rencontres, des opportunités et une évolution dans la structure. « *Je n'ai pas passé le bac. Ce fut une période houleuse dans ma relation avec mon père. Mon père m'a posé le cadre : "Maintenant, lorsque je vais travailler, tu te lèves et tu vas chercher du travail." C'est comme cela que j'ai trouvé du travail à Bosch. J'ai travaillé au montage à la chaîne en usine. J'ai compris très vite que l'usine, ce n'était pas fait pour moi. Je me suis dit que j'allais reprendre les études, mais j'ai aussi pris goût à l'argent et c'est pour cela que je suis resté trois ans. Je me suis décidé pour entrer en gendarmerie et passer le concours. J'aimais l'uniforme en général. Je suis donc entré sur un contrat jeune renouvelable cinq fois. J'ai passé quatre ans dans le Tarn-et-Garonne avant de revenir ici. J'ai donc été conduit à intervenir à plusieurs reprises comme gendarme au CEF pour des fugues de jeunes essentiellement.* » À la suite de cette expérience et après avoir quitté la gendarmerie, Abdel a présenté sa candidature pour le poste de veilleur de nuit. Des amis à lui travaillant au CEF l'avaient informé de l'offre d'emploi. Il est aujourd'hui le plus ancien de l'équipe. « *J'avais une certaine appréhension liée au fait qu'il s'agissait de lascars qui arrivaient de grandes villes et je n'avais pas envie de me prendre la tête avec eux. J'avais grandi dans un quartier et je savais à peu près la mentalité des mecs qui faisaient des conneries, l'optique dans laquelle ils étaient. Après je me suis dit que rien ne m'empêchait d'essayer. Je pouvais partir si les choses n'allaient pas. Je ne resterais pas attaché à une place et une paye. Je voulais prendre du plaisir quand même. J'ai donc fait les gardes de nuit, mais ce n'était pas enrichissant pour moi et, au bout d'un an, j'ai proposé au directeur de l'époque de passer sur un poste éducatif. […] J'ai mis du temps à m'adapter car les jeunes m'avaient connu comme veilleur. Pour eux je restais le veilleur de nuit. La transition a été houleuse et j'ai peiné à m'imposer.* » Arrivé pour la première fois au CEF dans un uniforme de gendarme avant d'être veilleur puis éducateur, le parcours d'Abdel est marqué par une évolution particulière. « *D'une certaine manière, ce sont les opposés* », comme il le dit.

**Yohann**

Yohann est éducateur au CEF de Courteneuve. Il a « *un bac S* » et a passé « *un DUT GEII, Génie électrique et informatique industrielle* ». Après ses études, il prend congé de ses activités pour se consacrer à sa vie familiale : « *J'ai fait une pause de deux ans après mes études parce que j'ai été papa, donc je n'ai pas travaillé.* » Il reprend ses études plus tard, « *dans le génie civil* ». Il a commencé dans le monde professionnel en tant que « *pion* » dans un lycée. Après quatre ans dans l'établissement, il trouve « *un poste à mi-temps* » au CEF « *pendant six mois* ». C'est par la suite qu'on lui a « *proposé un CDI* ». Il n'avait alors aucune connaissance du secteur, « *parce que moi, le monde du social, je ne le connaissais pas du tout. Je n'ai jamais eu pour vocation de travailler dans le social. […] Enfin moi, avant décembre 2011, un CEF, je ne savais ce que c'était. […] Donc j'en n'en avais jamais entendu parler, ce n'était pas mon domaine, donc je me voyais pas travailler un jour dans le social* ». Malgré cela, il prend la décision de rester : « *J'ai accepté, je me suis laissé aller à l'aventure CEF. On m'avait fait cette proposition, je me suis dit "pourquoi pas", je suis venu ici.* » Il précise que « ça a été une totale découverte en franchissant le portail ici ». Il y est resté depuis : « *Ça m'a plu, la prise en charge. L'équipe éducative, qui est en place ici, la direction, etc., m'ont conforté dans mon choix… de rester ici tout simplement, donc je me suis laissé aller.* »

### b. Qualifications et savoirs issus de l'expérience : des parcours discontinus

Les quatre profils présentés ci-dessus résument la majorité des parcours des différents professionnels travaillant en CEF. De manière générale, les diplômés sont très peu représentés, et l'on rencontre plutôt des personnes ayant eu des expériences dans d'autres domaines (dans d'autres champs du travail social ou dans les domaines du sport, de la construction…). Dès lors, les éducateurs spécialisés diplômés d'État (DEES) ainsi que les détenteurs d'un diplôme de moniteur-éducateur (DEME) sont très faiblement représentés, notamment pour ce qui concerne les intervenants en contact constant avec le public.

En outre, pour la faible part des éducateurs diplômés, la plupart se sont formés au cours de leur expérience en CEF, et ont obtenu leur diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé ou de moniteur-éducateur par le biais de la formation continue.

L'arrivée de ces salariés dans le monde de l'intervention sociale, et plus spécifiquement dans un CEF, se fait rarement par choix, mais plus à la suite d'une opportunité professionnelle dans la perspective d'une évolution de carrière vers un changement de secteur. La nouvelle fonction occupée résulte rarement d'une vocation pour le social, mais plutôt d'une conjonction de facteurs : volonté de changer et de quitter une branche d'activité, opportunité et souhait d'avoir une activité à caractère relationnel. Nombre d'autres salariés qui ont ainsi intégré les CEF n'y sont pas restés longtemps : ceux que nous trouvons ici sont pour la plupart restés après un bilan favorable à leurs yeux de leurs premiers pas et ont acquis, sinon une vocation, du moins une certaine correspondance avec leurs souhaits professionnels. On ne peut l'interpréter simplement comme une situation professionnelle par défaut d'autre emploi : rester dans un CEF suppose d'y trouver un certain intérêt, compte tenu des difficultés rencontrées dans la relation avec des mineurs souvent très difficiles à encadrer et de l'absence de méthode préalable (formation dans le secteur social) pour y faire face.

*Valorisation de l'« expérience de vie » et dévalorisation de la formation du social*

On peut donc constater la faible représentation des formations initiales en travail social parmi les salariés de « terrain » au sein des CEF étudiés. Qui plus est, ces formations sont bien souvent discréditées par les intervenants dans leur propos comme inutiles ou peu adaptées. En effet, ceux-ci tendent à considérer que ces formations ne donnent pas les armes appropriées pour répondre aux situations auxquelles on fait face dans un CEF.

Selon eux, c'est davantage l'*expérience de vie* et l'*expérience en situation* qui apportent les outils nécessaires pour la prise en charge des jeunes accueillis. Comme le précise un éducateur, « *c'est juste la vie qui m'a fait office de formation* ». De fait, le « bagage » des professionnels non formés se trouve survalorisé par défaut des compétences

éducatives classiques du social. Les personnes ayant des histoires de vie et des compétences extérieures à celles enseignées dans les écoles de formation sont très présentes dans les CEF. Ces savoirs sont mobilisés au service de l'éducatif pour pallier l'absence de maîtrise des méthodes académiques.

> *« Donc ils m'ont pris en CDD sur une période de trois mois. Donc je ne vous cache pas que, quand je suis arrivé, ben le directeur m'a ouvert les portes parce qu'il m'a dit : "De toute façon, les gens qui sont diplômés ne restent pas chez nous. Je ne vous cache pas que c'est un public qui est très difficile, et que, l'équipe étant instable, c'est un peu un cercle vicieux, on n'arrive pas à garder les gens, et les jeunes en profitent pour mettre à mal l'équipe." » Éducateur.*

Cette absence s'explique en effet par la défection des éducateurs spécialisés et diplômés, qui, lorsqu'ils sont recrutés, restent peu longtemps face au défi d'un public aussi difficile et d'une mission dont on a déjà souligné l'ambivalence structurale, entre fonction de contrôle du comportement et objectifs pédagogiques. Compte tenu de la faible attractivité des emplois de base en CEF pour ce type d'éducateurs diplômés, ceux qui ont été recrutés sont le plus souvent récemment sortis de leur formation initiale et manquent d'expérience : ils sont dès lors confrontés à une réalité qu'il leur est difficile de supporter, compte tenu du manque d'expérience professionnelle et du faible écart d'âge avec les jeunes placés. Des emplois plus paisibles restent accessibles avec ce type de qualification, vers lesquels ils auront certainement tendance à s'orienter.

À tel point que les directions renoncent souvent à recruter des personnes diplômées et préfèrent faire un choix sur la base d'une expérience personnelle suffisamment longue dans un domaine éloigné (l'« expérience de vie »), ce dernier profil étant considéré plus apte à tenir face aux situations rencontrées au quotidien dans les établissements. Il ne s'agit pas, dans les choix de recrutement, d'une simple stratégie du pis-aller : un psychiatre intervenant à temps partiel dans un des établissements livre un point de vue significatif sur la question : « Ce sont les éducateurs spécialisés qui ont le plus de mal en CEF. Les diplômés, ce sont ceux qui ont le plus de difficultés. »Il exprime de la sorte l'idée que la formation donne des « *a priori* et des compartimentations ou des catégorisations ». Le fait d'être extérieur au monde du

travail social et de l'éducation spécialisée permettrait de mieux s'adapter à ces établissements si particuliers :

> *« Quelqu'un qui connaît pas, il va se faire sur le tas. Je ne dirais pas qu'il est malléable, ce n'est pas le bon mot, mais il est plus ouvert à pouvoir prendre ses propres rails. » Psychiatre.*

Pourtant, il apparaît une volonté de ne pas faire de distinction entre les intervenants diplômés ou non. Il en résulte que, à fonction égale, le diplôme n'a pas de « valeur » en soi et ne confère pas de privilège ou de reconnaissance. Plus qu'une dévalorisation du diplôme, les éducateurs rappellent que la formation d'éducateur spécialisé n'est pas essentielle et n'est pas une assurance de compétence et de savoir-faire. Cette idée s'est progressivement installée dans les esprits.

> *« Ben je dirais que le diplôme, il vaut rien du tout ici quoi ! Sincèrement. Il joue, oui, sur la paye, voilà. Mais sinon… C'est pas parce que j'ai un diplôme que j'ai une place à part ou que…rien de tout ça » Éducatrice.*
>
> *« Je dirais que de toute manière le diplôme ne fait pas tout, parce qu'on se forme… c'est une formation de vie, c'est toute la vie. Je veux dire, la formation nous apporte les bases théoriques, vraiment juste le fondement, ensuite c'est une formation à vie. » Éducateur.*
>
> *« Dans ce domaine, on peut être compétent sans diplôme, comme on peut d'ailleurs être incompétent avec le diplôme. » Éducateur.*

Le discrédit jeté de la sorte sur la qualification du secteur socio-éducatif vient légitimer ce qui apparaît dès lors comme une compétence pratique (alors que la formation est perçue comme théorique et renvoyant à des savoirs fondamentaux) et comme un savoir naturel. La qualification est considérée comme inadaptée au travail de terrain en CEF, qui nécessiterait davantage de bon sens et de confiance en soi que d'outils théoriques ou méthodologiques, vite dépassés par les situations critiques.

Cette conviction est donc partagée, dans les discours, par les acteurs d'encadrement (direction, chefs de service), certains acteurs spécifiques (psychiatre, enseignants) et les intervenants de terrain eux-mêmes. Il apparaît certes quelques voix discordantes qui laissent apparaître qu'une compétence plus structurée sur des savoirs

pédagogiques ou psychologiques serait parfois nécessaire, mais elles restent ponctuelles (réservées à quelques situations) et minoritaires, laissant la place à une convention commune pour défendre la logique du recours prioritaire à l'expérience personnelle. Nous reviendrons plus loin sur ces réserves qui renseignent sur les limites de cette convention.

*Expérience personnelle et savoirs pratiques*

Le vécu et les qualités humaines sont ainsi vus comme des éléments primordiaux pour qu'un travail éducatif soit possible en CEF. Il faut avoir été confronté à des expériences particulières et pouvoir les partager et les mobiliser. On rencontre de manière assez typique des intervenants ayant vécu dans des quartiers sensibles ou qui sont issus de l'immigration. Le fait de pouvoir partager ces trajectoires, ces histoires avec certains mineurs est considéré comme une ressource dans la relation avec eux. Également, nombre d'intervenants ont pratiqué un sport ou un art pendant plusieurs années, ou ont acquis des connaissances techniques en mécanique ou en construction. Ces connaissances techniques, artistiques ou sportives seront ainsi mises en application, dans le cadre des activités et des ateliers destinés aux mineurs placés. Elles constituent dès lors un élément central du travail éducatif, et un élément primordial des missions de ceux qui sont alors des éducateurs techniques et sportifs.

Les éléments de la vie professionnelle ou personnelle antérieure sont de la sorte requalifiés comme des compétences recelant une dimension éducative et constitués de ce fait comme outils de travail à caractère éducatif. Certains intervenants parlent de « formation de vie » pour définir les compétences acquises dans l'action, sur le terrain professionnel.

> *« Je vois mes collègues, ils ont tous une compétence autre que les savoirs fondamentaux. Il y a un luthier qui fera beaucoup de musique, il y a un gars qui est passionné de moteur et qui sera plus technique qu'enseignant, il y a un vidéaste… Et si on n'a pas des compétences dans ces domaines-là, artistique ou mécanique, qui touchent au technique et qui touchent à la création, on ne tient pas la route au CEF. Et c'est cette richesse, quand on s'en rend compte, on travaille sur ces compétences-là, et on a beaucoup d'ateliers au niveau de la création, etc., pour aller*

*vers ces jeunes. Et on ne fait pas d'atelier de maths/français par exemple. » Enseignante.*

Un intervenant va même jusqu'à parler de « compétences innées » pour exercer cette fonction. Ce sont des « qualités » qui ne « s'apprendraient pas ».

> *« Les compétences, dans l'idée de l'éducateur, elles sont innées, puisque ça s'apprend pas, la compétence même d'accompagner, la patience, l'écoute, la bienveillance, on l'a ou on l'a pas. » Éducateur.*
>
> *« Vous avez des gens qui peuvent avoir un parcours atypique, qui peuvent avoir une méconnaissance du fonctionnement d'un CEF, mais qui ont tellement une envie ou une richesse de leurs expériences antérieures que des fois ils ont tout compris. Ils apportent des choses qui sont très intéressantes. » Chef de service.*

Être éducateur serait avant tout, pour la plupart des intervenants en CEF, un« savoir-être ». Les savoirs ainsi mobilisés et les ressorts d'action qui en découlent participent de la sorte d'un processus d'essentialisation des compétences, qui seraient inhérentes à la personne, données sinon à la naissance, en tout cas par son parcours de vie. Ce « don » acquiert de la sorte une légitimité évidente venant supplanter celle du diplôme et de la qualification professionnelle. L'efficacité tient lieu de validation empirique des savoirs spontanés et des arts de faire ordinaires.

Toutefois, le diplôme conserve une ultime légitimité : il permet de conférer une valeur professionnelle à ce qui est issu de l'expérience préalable et qui prendrait une consistance d'un genre spécifique, une substance éducative, dès lors que cette compétence se métabolise dans l'exercice du quotidien du CEF et de la relation avec ses pensionnaires.

> *« Comme tout diplôme, il doit venir valider ces compétences, on a un champ de compétences, le diplôme le valide. Donc, quand on est diplômé éducateur spécialisé, officiellement, on a validé, il y a une instance nationale qui a validé nos compétences. » Chef de service.*

Le diplôme du social conserve une légitimité notamment pour les chefs de service, qui sont nombreux à en être titulaires et risqueraient de discréditer leur statut en lui

déniant toute valeur. Le diplôme est dès lors constitué en objectif ultime pour valider les savoirs pratiques et expérientiels des intervenants placés sous leur responsabilité.

### 8.2. Le diplôme et la formation du social : une valeur ambiguë

Si le diplôme n'est pas considéré comme essentiel dans les situations de travail effectives, il semble jouer un rôle de reconnaissance important, notamment pour le personnel de direction. Au final, le diplôme reste aux yeux des équipes dirigeantes l'élément qui confère la légitimité.

Le témoignage d'un chef de service est ici intéressant à situer. Dans le cadre de sa fonction, « le diplôme est très vite devenu important, au niveau de la reconnaissance, personnelle d'une part, mais surtout au niveau de la reconnaissance des autres éducateurs et de la direction ». Avant d'évoluer au poste de chef de service, ce professionnel a souhaité préparer une validation des acquis professionnels et suivre plusieurs formations dans l'optique d'obtenir le diplôme. Après cette validation, il ne perçoit pas de différences de fonction, parce que « le boulot est resté identique ». Les changements qu'il a pu percevoir se sont fait ressentir « au niveau de la reconnaissance, au niveau des retours, au niveau même de la prise en compte ». Il dit s'être senti plus crédible à exercer cette fonction : « Quand on n'est pas diplômé, je trouve qu'on est moins crédible. [...] Notre parole, je trouvais qu'elle n'était pas la même. » La question financière à également été importante, puisque les diplômés bénéficient d'une grille de salaires supérieurs et sont donc mieux payés : « Faire le même boulot et être mois payé, je trouvais ça injuste aussi, parce que je gagnais moins que mes collègues en faisant le même travail, je trouve ça complètement anormal. »

Mais d'autres motivations que celles de la reconnaissance et de la rémunération étaient en jeu. Il a eu « envie de poser de la théorie sur la pratique ». Un manque de support théorique a été ressenti : « C'est vrai qu'au bout d'un moment, sur le terrain, il nous manque vraiment de la théorie. » Les connaissances et compétences acquises à l'occasion de cette formation ont ensuite été mises en pratique. Ce chef de service a

alors pris conscience de l'importance d'avoir été formé. Il a évolué dans sa vision du métier : « Je me suis rendu compte que tout le monde ne peut faire mon métier. » Il est aujourd'hui convaincu de la nécessité d'avoir une formation diplômante pour pouvoir être éducateur spécialisé : « Dans toutes les structures où j'ai bossé, il y avait des gens non diplômés. Et plus j'avançais dans les années, plus j'allais dans des structures où il y avait de moins en moins de diplômés. Aujourd'hui, le métier d'éducateur est accessible à tout le monde. Pour être boulanger, il faut un CAP, pour été plombier, il faut quelque chose, pour être infirmier, assistant social, il faut un diplôme. Pour être éducateur en CEF, non ? Donc ça me conforte dans cette idée de diplôme. » L'évolution de son point de vue sur la question l'amène à vouloir transmettre ce qu'il a appris et à motiver ses collègues à faire la même démarche : « Si j'ai le moyen plus tard de pousser mes collègues non diplômés à passer le diplôme, je le ferai. Le diplôme, c'est important. »

On remarque donc une valorisation des « expériences de vie » qui explique partiellement la surreprésentation de personnes n'ayant pas eu de cursus dans des écoles de travail social. Nous verrons également, dans le prochain chapitre, que la question du recrutement est cruciale. Certaines directions peuvent tourner leur choix vers des éducateurs ayant justement davantage de « bagage » au détriment d'un cursus en travail social. Nous n'avons pas perçu cette tendance de manière généralisée. Nous voyons que l'absence de personnel diplômé s'explique également par un manque de postulants répondant à ce profil. L'idée se répand tout de même que les diplômés ne « tiennent pas » en CEF.

Cependant, cette vision n'est pas toujours soutenue par le personnel de direction. Pour ces derniers, le diplôme peut jouer un rôle de reconnaissance. Il donne, d'une part, une légitimité à exercer une fonction et, d'autre part, des connaissances théoriques nécessaires bien que trop peu présentes dans la réalité du travail de terrain. Il apparaît par ailleurs une certaine inquiétude quant au processus de dévalorisation du métier d'éducateur spécialisé liée à la surreprésentation de professionnels non diplômés. La formation et le diplôme constituent alors pour les

personnels de direction les uniques vecteurs de la professionnalisation d'un corps de métier qui valorise et légitime ce champ de pratique qu'est l'éducation spécialisée.

Lors d'un des *focus groups*, un directeur réagit à plusieurs propos d'éducateurs dévalorisant la formation en rappelant qu'il faut être prudent avec ce type de discours. L'entretien collectif met ainsi le doigt sur une problématique qui n'est pas nouvelle pour le directeur, lequel rappelle qu'il n'y a aucune distinction à faire au sein de l'équipe. Il faut être prudent et ne pas faire des oppositions entre les éducateurs diplômés et non diplômés.

> *« Je voulais rebondir sur la question des trajectoires et de la compétence. Je crois qu'il faut faire attention, qu'il vaut mieux parler en termes de compétence qu'en termes de formation. On peut avoir des gens qui sont éducateurs spécialisés, et qui auront des trajectoires qui font que ça accroche au CEF. Et à côté de ça il y a des gens qui n'ont effectivement aucune expérience, mais qui n'auront pas cette trajectoire qui fait que ça accroche au CEF. Il faut faire attention de ne pas opposer la question de la formation. On l'a vu, il y a effectivement des éducateurs spécialisés qui ont duré* une demi- *heure. À côté de ça, il y a des gens qui restent aussi dans la durée, parce que ce n'est pas uniquement leurs formations. [...] Je ne veux pas que l'équipe entende qu'on peut être un bon éducateur parce qu'on n'est pas éducateur spécialisé. [...] Il faut qu'on fasse attention nous-mêmes à ne pas être toujours dans cette idée aussi : "Il est éduc spé, il ne va pas durer."* » *Directrice,* focus group *équipe.*

Les directeurs de CEF sont assez critiques face à la tendance qu'ils observent au sein de leurs équipes qui consiste à survaloriser les expériences de vie liées au parcours personnel ou familial au détriment du parcours de formation. Néanmoins, et là siège le paradoxe, nous avons souligné la moindre importance accordée au diplôme, que ce soit du côté des professionnels ou des encadrants, car l'expérience prouve que les éducateurs sortant d'école « tiennent » moins longtemps. Or, pour ce directeur, il ne faut pas se focaliser sur cette réalité, mais redonner de l'importance à la théorie en envoyant ses équipes en formation à l'interne.

Pour certain, « l'éducation spécialisée se réduit à l'application de modèles hérités de leurs expériences familiales ». Cette tendance reste« très minoritaire aujourd'hui »,

mais peut encore se rencontrer et reste sous-jacente. Les discours du type « j'aurais fait cela avec ma fille »surgissent régulièrement.

> *« Il y a quelques années, la totalité de l'équipe travaillait "avec ses tripes" et il n'y avait pas de pensée autour du public que nous accueillons ni sur la manière de fonctionner. J'ai dû faire une mise au point. » Directeur.*

La formation qualifiante est donc perçue comme « essentielle » par ce directeur. Elle permet au professionnel de mettre du « sens éducatif dans leurs pratiques ». Les répercussions sur les intervenants, sur leurs compétences, et indirectement sur la structure, sont visibles et confortent cette idée que la formation est nécessaire : « Je peux constater des évolutions incroyables chez ceux qui sont actuellement en formation. » Cela permet de faire du lien entre « la pratique et la théorie au quotidien ».

Pour pallier ce manque en termes de diplôme, les institutions proposent un ensemble de formations aux membres de leur équipe et leur permettent de reprendre un cycle d'études en aménageant leur temps de travail. Chacun des salariés peut en faire la demande ou peut proposer des thèmes sur lesquels il aimerait être formé. La direction met ensuite en place des temps adaptés pour organiser des séances de travail.

> *« On a fait deux, trois formations en interne qui ont été intéressantes, sur l'autorité saine, sur des choses comme ça, sur des psychopathologies. Ça fait du bien d'être formé à l'interne. » Éducateur.*

Le manque de connaissances théoriques est compensé par des formations internes, assurées soit par des intervenants extérieurs, soit par des chefs de service qui transmettent de la sorte une part de leur savoir théorique à leur équipe pour améliorer des insuffisances constatées dans l'action.

Ce chef de service présente ainsi son souhait de « redonner » ses connaissances acquises.

> *« Je me sentais suffisamment au clair avec ce que j'avais envie d'amener aussi et quand même, j'ai fait pas mal de formations aussi. À part cela, je lis énormément, j'assiste à des conférences, pour prendre à chaque fois un peu plus, pour pouvoir*

*redonner ensuite. Je suis arrivé à un point où je me suis dit "tu as appris pas mal de choses" et c'est le moment de redonner, car je m'aperçois que, même pour des gens qui sont diplômés, j'ai des choses à leur amener. » Chef de service.*

La tension entre savoirs formels, diplomation et expérience de terrain apparaît avec netteté dans les propos suivants, qui tendent à considérer que les formations en interne fournissent un contenu suffisant.

*« J'ai mes collègues qui ont passé une VAE. Moi je… c'était pas pareil, c'était pas dans mes projets au tout début, mais aujourd'hui je vais le faire, parce que j'ai l'expérience, il y a la ligne sur le CV, mais il y a pas le diplôme quoi, il y a pas cette reconnaissance, en fait. Du coup, je vais vraiment profiter de la structure en interne pour le faire.*

*Q- Le choix de la VAE, ça vous donne le diplôme, mais ça vous équipe pas de la formation.*

*- Non. Mais ce que je dis, c'est que… certes, il y a beaucoup de choses à apprendre, dans la formation. On va avoir le droit, on va avoir les lois, on va avoir tout le… comment. La panoplie quoi. Mais le terrain, ça reste pour moi une bonne formation. Ça ne reste pas la meilleure, ça ne reste pas la seule, mais ça reste une très bonne formation. Donc moi, j'apprends beaucoup sur le terrain ; je vous dis, il y a tellement de situations différentes, en un an, j'ai vu tellement de cas de gestion, d'approches différentes et je vais encore en avoir de nouvelles, hein, comme ça, chaque fois. Donc déjà, je vais avoir cet apport de formation sur le terrain, et je vais avoir ce diplôme qui va me permettre d'avoir d'autres apports. » Éducateur.*

La juxtaposition des savoirs expérientiels et de la formation contribue à fonder une équipe variée dans ses compétences et leurs sources. Cette diversité des profils est extrêmement valorisée : « Je préfère recruter une personne hors métier, qui va s'épanouir dans ce travail et que je vais envoyer en formation. La formation sera très pertinente. » L'absence de formation initiale en matière socio-éducative est considérée ici comme un atout en tant que virginité sur laquelle peut s'inscrire une formation interne, présumée adaptée au public et aux situations propres au CEF.

La formation et la diplomation acquièrent de la sorte un statut assez ambigu dans les CEF observés. Le diplôme socio-éducatif reste une ressource importante de même qu'un certain nombre de savoirs qu'il procure, mais il doit en quelque sorte venir

valider une expérience professionnelle, comme en témoigne l'évocation récurrente des VAE. La compétence ainsi validée combine, dans l'idéal qui apparaît en filigrane, l'expérience originelle et personnelle et une formation plus ou moins réalisée en interne, basée sur la théorisation des expériences rencontrées dans la pratique du CEF. Cette approche laisse en point d'interrogation l'absence d'un certain nombre de compétences inhérentes à l'action éducative, au-delà des savoirs et des situations pratiques, qui restent en suspens. Nous reviendrons sur ce point à la fin de ce chapitre.

### 8.3. Analyser les ressorts d'action éducatifs entre le prescrit et le réel de l'activité

Si nous partons du postulat que la compétence professionnelle à l'inverse de la qualification désigne une caractérisation du salarié et non du poste de travail[161], il devient crucial de caractériser les ressorts d'action personnels mobilisés et construits par les intervenants en CEF, qui, au-delà de la question du diplôme, peuvent fabriquer des professionnels compétents. Dans cette optique, il s'agit d'objectiver la façon singulière dont chacun habite et met en forme le cadre de ses missions, lesquelles ont la particularité de s'exercer dans un espace contraint tout aussi singulier.

C'est bien la dynamique de l'activité qui construit le professionnel et, inversement, qu'il importe dans cette logique d'analyser. Cela nous amène à regarder des éléments plus constitutifs de la trajectoire individuelle de l'intervenant et la façon dont une institution dans un contexte donné, avec ses règles, ses marges de manœuvre, ses espaces invisibles, active ou non des dispositions à agir et révèle des ressorts d'action. Partant de là, nous proposons d'interroger ce qui construit l'agir professionnel en CEF à travers une approche processuelle et situationnelle des ressorts d'action activés et inventés face à des situations diverses prévisibles ou imprévisibles.

[161] Lichtemberger, Y., « Compétence, organisation du travail et confrontation sociale », *Spécial*, n°67, 1999, p. 96.

### a. L'approche processuelle et situationnelle pour situer les ressorts d'action et compétences des intervenants

Ici, l'approche processuelle et situationnelle apparaît déterminante pour cerner l'impact que le contexte opère dans la construction et l'activation des ressorts d'action qui fondent la professionnalité et les compétences des professionnels. Les sociologues du travail, dès la fin des années 1980[162], définissent la compétence comme un savoir en acte, un savoir qui se révèle dans l'action[163]. De cette façon, l'approche processuelle et situationnelle permet de lier les caractéristiques de la situation aux dispositions de la personne. Il s'agit d'établir le lien entre dispositif et dispositions individuelles.

S'inscrivant globalement dans un cadre interactionniste, cette approche accorde un intérêt significatif au contexte ou au cadre de l'action. Empruntant à un cadre d'analyse *compréhensif*, elle tente d'éclairer la façon dont la situation ou le contexte d'action produit des logiques propres qui activent (ou non) quelque chose de l'expérience subjective de la personne. Il s'agit donc d'envisager la compétence comme le produit d'un *processus d'ajustement*[164] fragile qui fait le lien entre une trajectoire personnelle (capital biographique, capital humain et aptitudes subjectives) et professionnelle et une organisation qui active des prédispositions individuelles ou *dispositions congruentes*[165].Cette approche qui situe la compétence au regard d'une situation ou d'un contexte qui la produit permet de ne pas focaliser l'attention uniquement sur les propriétés de la personne (les intervenants en CEF en

---

[162] Paradeise, C., « Des savoirs aux compétences : qualification et régulation des marchés du travail », *Sociologie du travail*, Vol. 29, 1987. ; Dadoy, M., « Le retour au métier », *Revue Française des Affaires Sociales*, n°4, 1989. ; Madon, N, « La gestion prévisionnelle des compétences : la methode ETED », *Collection des Etudes, Céreq*, n°57, 1990.

[163] Plus récemment et en lien avec le champ du travail social, Guy Le Boterf définit la compétence comme un savoir en action, une combinaison de savoir-faire se plaçant dans le cadre d'une fonction, d'un diplôme, d'une profession, d'une mission. Autrement dit, c'est la mobilisation de ces savoirs dans une situation de travail donnée qui produit la compétence. (Boterf (le), Guy, « De quel concept de compétence avons-nous besoin ? » *Soins cadres*, n°41, 2002).

[164] Sawicki F., « Les temps de l'engagement. A propos de l'institutionnalisation d'une association de défense de l'environnement », dans Lagroye J. (dir.), *La politisation*, Paris, Belin, 2003.

[165] Lahire, B., *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*, Paris, La Découverte, 2013.

l'occurrence), et de ne pas perdre de vue que les compétences sont un construit social et non un donné naturel. Il ne s'agit pas de saisir une logique extérieure à la situation, mais bien d'analyser comment la situation active et modèle les ressorts d'action des intervenants.

Si nous revenons aux données issues du terrain d'enquête et suivant cette logique, il devient possible, de considérer les « trouées » du cadre ou l'aménagement d'espaces intermédiaires et clandestins inscrits dans les marges du cadre, comme des contextes déclencheurs qui activent et favorisent chez les intervenants des registres et répertoires d'action qui ont à voir avec l'intime, l'informel, le personnel. Il n'est pas seulement question d'une mise en scène de soi par l'intervenant, mais d'une rencontre et d'une *configuration*[166] particulière qui révèle la part sensible de son travail[167] et suscite une logique d'engagement dans l'acte qu'il construit. En ce sens, on pourra considérer l'expérience de l'activité en CEF, notamment lorsqu'elle se déploie en marge des espaces formels, comme une construction et un engagement de soi, qui, loin de constituer un acte purement incorporé, correspond à un processus de construction d'une identité au travail, qui peut, selon son degré d'institutionnalisation, constituer l'amorce d'une dynamique de professionnalité.

Ainsi, les propriétés de l'individu capitalisées notamment au cours d'un parcours antérieur (expériences diverses, autoformation…) peuvent entrer en résonance avec les logiques d'une situation ou/et d'une institution pour produire une réponse cohérente et participer par ce principe à forger l'identité des professionnels.

Partant de là, il devient important de souligner la façon dont l'institution CEF et ses logiques sous-jacentes (adaptations secondaires) amènent les intervenants à mobiliser des ressources d'action issues de leurs aptitudes personnelles. Processus qui les conduit à énoncer leurs compétences moins sous le registre de la technicité que de la subjectivité. À l'aune de cet éclairage, on comprend pourquoi les normes de travail au sein des CEF, telles qu'elles se trouvent énoncées et incorporées dans les pratiques,

---

[166] Elias N., *Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance, op. cit.*

[167] Libois, J., « Vitalité de l'émotionnel dans l'agir collectif », *L'Observatoire*, n°80, 2014.

renvoient moins à la compréhension et à la maîtrise d'un système connu et intégré par tous qui formerait un ensemble de connaissances et de savoirs techniques exigés par la profession et liés à un profil de poste qu'à des exigences cognitives générales et un engagement personnel dans l'action[168].

### b. Le « réel de l'activité » : un processus de dévoilement des identités des professionnels en CEF

Les travaux réalisés par des ergonomes ont permis de mettre à jour la marge de manœuvre importante dans la façon dont les salariés exercent leur tâche ou accomplissent les fonctions qui leur sont demandées. Ceux-ci ne font pas qu'appliquer des consignes et directives. C'est la fameuse distinction effectuée par Montmollin[169] entre tâches prescrites et activités réelles. La découverte de cette distance entre le réel et le prescrit permet de saisir une organisation « clandestine » du travail. De cette façon, « c'est tout un champ de réflexion sur le travail et la mobilisation de l'humain dans l'activité professionnelle qui s'est ouvert à partir du constat que la prescription, qui relève de la commande du travail, ne peut correspondre à l'activité effectivement mise en œuvre pour répondre à cette commande. L'éclairage essentiel consiste à saisir que cet écart prend sens pour le sujet, qu'il ne s'agit nullement de tenter de le réduire, mais au contraire d'investir cet espace de créativité nécessaire au développement des pratiques[170] ».

Allant plus loin dans cette logique, on considérera avec Yves Clot le « réel de l'activité » comme le *sens* que la personne donne à l'activité qu'elle vit, d'où l'importance donnée au sens subjectif que les acteurs attribuent à l'action, et notamment à l'ajustement du cadre et au poids que joue l'informel dans cette entreprise de construction du réel. *A fortiori*, au regard d'une culture professionnelle

---

[168] Dubar, C., « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence », *Sociologie du travail*, 2-96, 1996.

[169] Montmollin (de) M., *L'intelligence de la tâche : éléments d'ergonomie cognitive*, Berne, Peter Lang, 1986.

[170] Libois, J., Mezzena, S., « L'analyse de l'activité en travail social comme espace de visibilité et de développement des compétences professionnelles », *Journal européen d'éducation sociale*, n°16-17, 2009, p. 86.

de l'intervention éducative qui, historiquement, fait une large place à l'autodéfinition des pratiques, il devient possible de mesurer les écarts entre le « prescrit » (cahier des charges du CEF, projet d'établissement, fiches de poste…) et le « réel », pour entrevoir, notamment, dans les ajustements du cadre et les marges d'adaptation, un espace de composition et de recomposition des identités des professionnels[171]. Cet angle d'approche permet en dernier ressort un dévoilement des logiques de professionnalité en CEF à travers la notion de « travail vécu[172] ».

Au cours de la partie 2 du rapport, il a été possible de voir émerger un des apports essentiels de cette recherche, qui a trait aux *arts de faire* des intervenants en CEF et à leur capacité d'invention du quotidien[173]. À partir de ces *arts de faire*, on a cherché à saisir, à certains endroits, les *ruses* et *tactiques* d'opportunité[174] qui amènent les acteurs à recomposer le *sens* de l'action éducative dans les relâchements du cadre formalisé. Il est apparu de cette façon que la fabrication du cadre formel (davantage formalisé que prescrit en CEF) revêt une place tout aussi capitale que la façon dont les acteurs vont œuvrer à défaire ce même cadre, afin précisément d'y inscrire le *sens* de l'action vécue et leur identité de professionnels, notamment à travers la création du lien avec les mineurs dont ils ont la charge.

Le chapitre 6 a permis de saisir la logique qui consiste à fracturer la trame institutionnelle qui organise les règles et les places de chacun et à offrir au placement des mineurs une valeur d'ouverture progressive dans la fermeture. Processus d'ouverture symbolique et réelle que nous pouvons voir prendre forme à travers la concrétisation du projet de sortie, comme les données du chapitre 7 l'attestent.

Après avoir cerné la façon dont les adaptations secondaires autorisent la dé-*formation* du cadre et la re-*formation* d'espaces informels où prennent forme, entre le prescrit et le réel, l'ouverture dans la fermeture et le *sens* de l'action éducative, il importe de déplacer légèrement la focale et de saisir les ressorts de l'action éducative, moins au

---

[171] Dubar C. ; Tripier P., *Sociologie des Professions*, Paris, A. Colin, 1998.

[172] Clot, Y., *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF, 2008.

[173] Certeau (de), M., *L'invention du quotidien*, tomes 1 et 2, *op. cit.*

[174] *Ibid.*

regard du contexte ou de la situation qui autorise leur émergence, que d'un point de vue du parcours et de la « carrière » professionnelle au cours de laquelle l'intervenant éducatif en CEF éprouve et progresse dans l'affirmation d'une identité de professionnel. Pour Hughes, « subjectivement, une carrière est une perspective en évolution au cours de laquelle une personne *voit* sa vie comme un ensemble et *interprète* ses attributs, ses actions et les choses qui lui arrivent[175] ». Existe-t-il une « carrière » de l'intervenant éducatif en CEF dont la logique opère des effets sur la personnalité et la manière de percevoir et d'appréhender le monde[176] ? Avant de pouvoir apporter quelques éléments de réponse à cette question, il convient tout d'abord d'établir un lien entre trajectoire des intervenants éducatifs en CEF et « carrières nomades ».

## 8.4. Les « carrières nomades » : ressorts d'action informels et compétences de carrières[177]

### a – L'approche conceptuelle des « carrières nomades »

À ce stade de l'analyse, il apparaît pertinent d'établir le lien entre les trajectoires des intervenants en CEF et la logique des « carrières nomades » telle qu'elle a été théorisée par certains sociologues de l'école de Chicago[178], et qui tirent leur spécificité de cette propension à mobiliser des compétences issues des capacités personnelles et

---

[175] Hughes, E.C., *Le regard sociologique : essais choisis, op. cit.*

[176] Becker, H., *Outsiders, op.cit.*

[177] Les références citées dans cette sous-partie (8.4) ainsi que l'analyse qui porte sur les carrières nomades et les compétences émotionnelles sont issues des travaux de Bender, A.F., Dejoux C., Wechtler H., « Carrières nomades et compétences émotionnelles », Revue Gestion des Ressources Humaines, n°73, 2009.

[178] Sullivan S., « The changing nature of careers : a review and research agenda », *Journal of management*, Vol 25, n° 3, 1999. ; Barley S. R., « Careers, identities and institutions », dans Arthur M. B., Hall D. T., Lawrence B. S. (Eds), *Handbook of career theory*, New York, Cambridge University Press, 1998. p. 41-65. ; Arthur M. B., Rousseau D. M., *The Boundaryless Career. A New Employment Principle for a New Organizational*, New York, Oxford University Press, 1996., cite dans Bender, A.F. et al, « Carrières nomades et competences émotionnelles », *Revue Gestion des Ressources Humaines*, n°73, 2009.

singulières des professionnels placés dans des contextes peu structurés faisant appel à des aptitudes relationnelles et identitaires, mais également émotionnelles[179]. L'intérêt du propos qui suit est donc d'établir un parallèle entre logiques de carrières et « compétences de carrières » issues des ressorts d'action individuels (compétences identitaires et émotionnelles notamment).

À partir de l'étude de trajectoires plus labiles que celles issues des « carrières organisationnelles » classiques, les auteurs auxquels nous faisons ici référence ont identifié plusieurs types de « carrières nomades » et observent que la conduite de parcours plus mobiles sollicite davantage différents « Knowing » ou « compétences de carrières », en particulier identitaires et relationnelles, que les carrières organisationnelles classiques[180].

Cette description des différentes modalités de la carrière nomade se définit essentiellement par opposition avec la carrière organisationnelle mono-entreprise, verticale et spécialisée[181]. Ainsi, procédant d'une approche issue du cadre d'analyse de l'interactionnisme, les théoriciens des « carrières nomades » cherchent à mettre en lumière « les processus de construction identitaire au cours des expériences professionnelles et personnelles sous un double angle objectif et subjectif[182] ». De cette façon, la carrière nomade est envisagée sous l'angle processuel et permet d'être saisie comme une « accumulation de compétences dans un processus continu d'apprentissage », à la différence de la « carrière organisationnelle », qui s'inscrit dans une « succession ordonnée de postes dans une entreprise[183]».

---

[179] Bender, A.F. et al, « Carrières nomades et compétences émotionnelles », *op. cit.*

[180] Sullivan S., « The changing nature of careers : a review and research agenda », *op. cit.* ; Ellig J., Thatchenkery T.J., « Subjectivism, discovery, and boundaryless careers: an Austrian perspective », dans Arthur, M.B., Rousseau, D. (Eds), *The Boundaryless Career*, *Op. cit* ; Bender, A.F. et al, « Carrières nomades et compétences émotionnelles », *op. cit.*

[181] Bender, A.F. et al, « Carrières nomades et compétences émotionnelles », *op. cit.*

[182] Barley S. R., « Careers, identities and institutions », in Arthur M. B., Hall D. T., Lawrence B. S. (Eds), *Handbook of career theory*, Cambridge University Press, New York 1989, p. 41-65, 1998, cité dans Bender, A.F et al, *op.cit.*

[183] Bender, A.F. et al, « Carrières nomades et compétences émotionnelles », *op. cit.*

De fait, « l'accent est placé essentiellement sur la capacité d'adaptation et d'apprentissage du professionnel pour faire face à de nouvelles situations de travail[184] ». Le concept de compétence renvoie ici davantage à l'idée de capacité ou d'aptitude que de « savoir-faire » ou « savoir procédural » en situation professionnelle précise[185]. De cette façon, les auteurs repèrent trois catégories de compétences (Knowing) ou « compétences de carrières[186] ».

« Les « **Knowing how** » (*compétences d'apprentissage*) regroupent des compétences professionnelles classiques — savoir et savoir-faire traditionnellement étudiés dans les modèles de carrière *via* les variables de capital humain, mais aussi et surtout des capacités d'apprentissage de nouvelles compétences (*learnability*)[187] ». Il s'agit essentiellement de saisir la capacité à transposer les compétences détenues et à faire de nouveaux apprentissages[188].

Les « **Knowing-whom** » (*compétences relationnelles*) identifient, dans des configurations plus aléatoires et risquées, l'importance des relations qu'il est possible d'établir dans diverses situations de travail[189]. Ici, la notion de « compétence relationnelle » ne renvoie pas seulement à l'aptitude au réseautage de la part du professionnel, mais bien aussi à sa capacité à nouer de nouvelles relations en étant ouvert sur autrui. Analysées sous cet angle, les carrières nomades semblent nécessiter une plus grande ouverture sur les besoins des autres et des comportements de soutien[190].

---

[184] *Ibid.*

[185] Arthur M. B., Inkson K., Pringle J. K.,*The New Careers. Individual Action & Economic Change*, Londres, Sage Publications, 1999, cité dans Bender, A.F. et al, « Carrières nomades et compétences émotionnelles », *op. cit.*

[186] *Ibid.*

[187] Bender, A.F. et al, « Carrières nomades et compétences émotionnelles », *op. cit. (p.22)*

[188] Cadin L., Bender A.-F. et ST Giniez de V., « Au-delà des murs de l'entreprise : Les carrières « nomades », facteur d'innovation », *Revue Française de Gestion*, 126, 1999, p. 58-67, cité dans Bender, AF. et al, *op.cit.*

[189] Raider, H J., Burt, R S., « Boundaryless career and social capital ». In M. E. Arthur &.D. M. Rousseau (Eds.), Oxford University Press, 1996, cité dans Bender, A.F. et al, « Carrières nomades et compétences émotionnelles », *op. cit.*

[190] *Ibid.*

Les « **Knowing why** » (*compétences identitaires*) concernent cette fois la capacité à rebondir, à « faire sens » des événements et à construire de nouveaux projets qui participent au renforcement de l'identité professionnelle[191].

Ainsi, le courant des carrières nomades s'inscrit dans une approche dynamique et élargie des compétences professionnelles et permet de saisir les ressorts d'action individuels activés par la personne au cours d'expériences professionnelles plus labiles et non inscrites dans des contextes de travail standardisés et figés. Ces compétences sont prises en compte de manière croissante[192] et intègrent les capacités d'apprentissage, les aptitudes identitaires et relationnelles des intervenants. De fait et en l'absence de modèles clairs, dans des contextes « affaiblis[193] », la personne doit établir ses propres normes et repères et être davantage initiatrice de sa trajectoire professionnelle à partir de ses fondements intrinsèques et subjectifs[194] (processus de subjectivation).

En prolongement de cette approche et du constat établi par les auteurs des carrières nomades d'une mobilisation plus importante de compétences de carrières, en particulier identitaires et relationnelles dans la conduite de carrières mobiles et peu structurées, des chercheurs en sciences de gestion[195] ont pu vérifier, à partir d'une recherche menée auprès d'adultes en formation continue, l'hypothèse d'une proximité

---

191 Arthur M. B., Inkson K., Pringle J. K.,*The New Careers. Individual Action & Economic Change, op. cit.*; Jones C., Lichtenstein B., « The 'Architecture' of Careers : How Career Competencies reveal Firm Dominant Logic in Professional Services », dans Peiperl M., Arthur M., Goffee R. et Morris T. (Ed) *Career Frontiers: New Conception of Working Lives*, Londres, Oxford University Press, 2000, cité dans Bender, A.F. et al, « Carrières nomades et compétences émotionnelles », *op. cit.*

192 Seibert S.E., Kraimer M.L., Liden R., « A social capital theory of career success », *Academy of Management Journal*, vol.44, n° 2, 2001, cité dans Bender, A.F. et al, « Carrières nomades et compétences émotionnelles », *op. cit.*

193 Weick K. E., « Enactment and the Boundaryless Career : Organizing as we work », dans Arthur M. B., Rousseau D. M., *The Boundaryless Career, a New Employment Principle for a New Organizationalop. Op. cit.*, cité dans Bender, A.F. et al, « Carrières nomades et compétences émotionnelles », *op. cit.*

194 *Ibid.*

195 Bender, A.F., Dejoux C., Wechtler H., « Carrières nomades et compétences émotionnelles », Revue Gestion des Ressources Humaines, n°73, 2009.

entre compétences de carrières nomades et compétences émotionnelles mobilisées dans la conduite d'un certain type de carrières nomades.

Partant d'une perspective plus transversale entre courants de recherche, les auteurs cités explorent les relations entre orientations de carrières, compétences de carrières et compétences émotionnelles. Partant de l'hypothèse soutenue par le courant des « carrières nomades » d'une plus grande importance des compétences individuelles (particulièrement compétences relationnelles et identitaires) dans la conduite des carrières plus mobiles, les auteurs postulent que la compétence émotionnelle peut faire partie des compétences individuelles mobilisées dans la gestion des parcours nomades.

L'hypothèse formulée consiste à vérifier l'existence d'un lien de proximité entre les trois catégories de compétences repérées dans les « carrières nomades » et les trois groupes de « compétences émotionnelles » définies par le courant des théoriciens de l'« intelligence émotionnelle », définie comme la « capacité à percevoir, évaluer et exprimer ses émotions dans le but de les développer, de les comprendre et de les réguler afin de progresser[196] ». De cette façon, les auteurs rapprochent les compétences d'apprentissage repérées par les théoriciens des « carrières nomades » des compétences émotionnelles tournées vers la résolution de problème. Les compétences relationnelles sont quant à elles mises en perspective avec les compétences émotionnelles tournées vers autrui. Pour finir, les auteurs établissent un dernier rapprochement entre les compétences identitaires repérées dans les « carrières nomades » avec les compétences émotionnelles tournées vers soi.

L'analyse statistique a porté sur 177 questionnaires exploitables sur les 250 administrés auprès d'une population d'adultes actifs engagés dans divers cycles de formation diplômantes en cours du soir. L'intérêt de cette population est d'être riche en profils nomades qui suivent des cours du soir pour se réorienter professionnellement, mais pas seulement, car elle permet également de s'intéresser

[196] Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., « Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence », *Intelligence*, n°27, 1999, cité dans Bender, A.F. et al, « Carrières nomades et compétences émotionnelles », *op. cit.*

aux carrières dites organisationnelles classiques puisque les formations concernées accompagnent aussi des personnes dans leur spécialisation.

À partir des travaux effectués par Bailly[197] sur les « orientations de carrières », les auteurs reprennent à leur compte six items qui permettent de distinguer les orientations suivantes : les « *Spécialistes* » ; les « *Progrès* » ; les « *Encadrants* » ; les « *Reconversions* », les « *Mobiles* » et les « *Indépendants* ».Les profils les plus « nomades » de l'échantillon sont les personnes qui sont désireuses de changer d'entreprise (les *Mobiles*), celles qui souhaitent changer radicalement de métier (à savoir les *Reconversions*), et celles qui projettent de s'établir à leur compte (*les Indépendants*).

Les résultats permettent d'observer certaines corrélations entre compétences de carrières et compétences émotionnelles. Sans entrer dans le détail des résultats, il ressort un élément intéressant qu'on peut retenir : plus le profil de la trajectoire professionnelle s'inscrit dans une spécificité technique et de stabilité de poste (les *Spécialistes* de façon très nette), plus le groupe s'inscrit dans des carrières organisationnelles classiques, moins celui-ci fait preuve de compétences relationnelles et identitaires. Il est encore plus intéressant de noter que ces mêmes profils affichent les scores les plus faibles dans les deux dimensions de la compétence émotionnelle tournée vers l'action, à savoir l'expression des émotions et l'utilisation des émotions dans la résolution de problèmes. Ce qui renforce la pertinence de cette compétence émotionnelle[198]. Aussi, le fait qu'on trouve les scores les plus bas concernant les « compétences de carrières » pour ce type de carrière valide l'hypothèse des théoriciens des « carrières nomades »[199] et révèle le caractère heuristique de l'analyse au regard des interrogations qui sont les nôtres quant aux compétences éducatives observées en milieu contraint.

---

[197] Bailly A-F., « Les pratiques de gestion des carrières et des mobilités : une approche par la théorie de la structuration », Thèse Sciences de gestion, Paris 1, sd. Jacques Rojot, 1998, cité dans Bender, A.F. et al, *op. cit.*

[198] Bender, A.F. et al, « Carrières nomades et compétences émotionnelles », op. cit.

[199] *Ibid.*

Par ailleurs, cette étude permet de vérifier que c'est chez les professionnels du groupe *Reconversions* qu'on trouve la mobilisation la plus forte de compétences relationnelles (entretien de relations) et identitaires (initiatives de carrière). C'est aussi parmi ce groupe d'individus qu'a été vérifiée la plus forte relation entre orientation de carrière, compétences de carrières nomades et compétences émotionnelles (notamment de façon très accentuée avec la régulation des émotions des autres). Le fait que les femmes soient surreprésentées dans cette catégorie est également un élément qui vient renforcer l'hypothèse faite sur femmes et « carrières nomades »[200] .

Ce retour est intéressant à plus d'un titre. Tout d'abord, peu de travaux ont approché la question des « carrières nomades » à partir de travaux quantitatifs. D'autre part, parce que les conclusions de l'étude donnent l'occasion de tester l'hypothèse générale des « carrières nomades » (relation entre orientations de « carrières nomades » et compétences de carrières relationnelles et identitaires). Enfin, parce que cette recherche explore les liens entre orientations de « carrières nomades », compétences de carrières et compétences émotionnelles[201].

### b – Les « compétences de carrières » et les ressorts d'action en CEF

À la lumière de cette démonstration, il semble intéressant d'établir un rapprochement entre les ressorts de l'action éducative en CEF et les « compétences de carrières » telles que développées dans les « carrières nomades ». Si l'expérience de l'action éducative en milieu contraint suractive l'émergence de ressorts d'action informels comme nous l'avons analysé jusque-là, il est clair que ce processus place les intervenants qui les détiennent en dehors d'une logique de « carrière organisationnelle » fondée sur une technicité avérée, sanctionnée par une qualification et dans un cadre fortement prescrit où la progression de carrière se

[200] Bender A-F.,Figeyre F. et St Giniez de V., « Les femmes dans la société de l'information : opportunités et risques des nouvelles carrières », Actes du 12e Congrès de l'AGRH, Liège, 2001, 2001, cité dans Bender, A.F. et al, « Carrières nomades et compétences émotionnelles », *op. cit.*

[201] Bender, A.F. et al, « Carrières nomades et compétences émotionnelles », *op. cit.*

mesure essentiellement à l'accroissement des responsabilités et s'instaure dans une logique verticale.

Néanmoins, bien que s'inscrivant dans une trajectoire professionnelle davantage mobile, les ressorts d'action « cachés », « personnels » et « subjectifs » mobilisés par les intervenants en CEF, issus de la rencontre entre capital humain et contexte d'action, forment-ils pour autant des compétences de carrières ? En outre, quelle relation pouvons-nous établir entre compétences d'apprentissage, relationnelles, identitaires et émotionnelles et trajectoires des intervenants en CEF ?

À cette question, il est impossible de répondre de façon univoque. Le rapprochement entre « carrières nomades » et trajectoires des intervenants en CEF apparaît séduisant et pertinent à de nombreux égards. Il est indéniable que les intervenants éducatifs en CEF mobilisent et forgent des aptitudes qui ont à voir avec l'apprentissage en situation et avec la capacité à nouer des liens dans une ouverture à l'autre qui permet d'avoir une action de soutien et d'être attentif aux besoins d'autrui. À cet égard, il est possible de considérer que les intervenants en CEF développent des « *Knowing how* » (compétences d'apprentissage) et des « *Knowing whom* » (compétences relationnelles). De la même façon, et de nombreuses situations illustrées dans les parties 1 et 2 de ce rapport le prouvent, il est assez fréquent d'observer chez les intervenants éducatifs en CEF des capacités à ressentir et à canaliser les émotions des mineurs.

En ce sens, et reprenant la classification opérée par les théoriciens de l'intelligence émotionnelle[202], on peut considérer que l'agir professionnel en CEF développe une part sensible qui permet aux intervenants de sentir et de ressentir au moyen de ses propres affects le réel des situations afin d'apporter la réponse qui convient le mieux, quitte à s'éloigner du cadre. Certes, « être professionnel » demande à être garant d'un projet socio-éducatif défini collectivement. Toutefois, tenir le cap ne remplit pas l'ensemble de l'acte. L'objet du travail concerne de multiples dimensions qui échappent au cadre prévu. C'est ici que le métier « se fait sentir », qu'il touche

[202] Goleman D., *L'intelligence émotionnelle*, Paris, Bien-être, 2003.

émotionnellement, qu'il se doit de répondre à ce qui bouscule le préétabli[203] ». On considérera ainsi que « l'émotion est un surgissement corporel qui offre une occasion de travailler sur ce qu'elle produit comme sens, en soi et dans l'interaction. Elle offre une occasion de sortir de la peur singulière et institutionnelle de l'indétermination à l'opposé d'une position figée d'un savoir *sur autrui*[204] ».

Pour autant, bien que les émotions soient au cœur du processus relationnel et que les affects constituent la matière première de l'activité de lien[205], cela suffit-il pour doter les intervenants en CEF qui éprouvent ce processus d'une « compétence professionnelle » ? Se pose ici toute la distance entre *arts de faire* et compétences partagées entre les acteurs. À partir de quel moment les *ruses* subjectives et l'expression des affects qui s'exercent aux marges du cadre formel deviennent-elles un cadre de référence et une compétence qui fait sens pour tout le monde et permet un transfert des agirs professionnels à d'autres situations de travail ? Une des réponses à cette question semble tenir dans la capacité pour une institution de reconnaître et de soutenir les agirs invisibles et singuliers de ses membres afin de permettre à chacun un retour réflexif sur l'action. C'est à partir de ce va-et-vient permanent entre les individus et le groupe que les acteurs sont en mesure précisément d'appréhender leur expérience subjective de travail dans une perspective de « carrière ». C'est bien ici la question du « passage du singulier à la dimension collective du vécu émotionnel[206] » qui est posée.

Sur ce point, l'observation d'une essentialisation des ressorts d'action informels mobilisés par les intervenants au cours de leur expérience de travail en CEF montre toute la difficulté pour que se produise une objectivation des savoirs issus de l'expérience, dont la mise au travail des sentiments. Et pourtant, c'est essentiellement à partir de cette objectivation que prennent forme les « compétences de carrières », notamment les compétences identitaires (*Knowing why*) et émotionnelles tournées

---

[203] Libois, J., « Vitalité de l'émotionnel dans l'agir collectif », *op. cit.*, p.80.

[204] *Ibid.*

[205] *Ibid.*

[206] *Ibid.*, p.80.

vers « soi », celles-là mêmes qui rendent possible le renforcement des identités professionnelles par une capacité à faire « sens » des expériences de travail vécues qui ont le pouvoir d'orienter la « carrière » professionnelle. « Comprendre l'émotion comme une occasion de connaissance, comme dimension émancipatrice, est certes envisageable intellectuellement. Il reste que, dans la pratique, cette part sensible de l'acte, délicate à appréhender, est difficilement mise au travail. Dépasser les inquiétudes qu'elle engendre demande des échanges entre pairs, soutenus au niveau de l'institution. Les travailleurs sociaux ne sont pas uniquement garants d'un cadre normatif, ils négocient et élaborent des modèles de conduites à partir desquels ils cherchent à produire des dépassements, des renouvellements, des espaces de transformations là où ce qui fait mal peut être expérimenté sous de nouvelles formes d'expression soutenables[207]. »

Ce détour par la théorie des « carrières nomades », même s'il ne permet pas de façon franche d'établir le lien entre ressorts d'action des intervenants en CEF et « compétences de carrières » essentiellement identitaires, présente toutefois un intérêt majeur, celui d'élargir la question des ressorts de l'action éducative à celle des ressorts de l'action collective en CEF. Ce sera l'objet du chapitre suivant de traiter cette dimension, notamment en éclairant le rôle que joue l'institution et ses multiples régulations dans la consolidation ou l'affaiblissement des identités professionnelles et des logiques de « carrières », aussi nomades soient-elles.

Pour l'heure et avant de creuser la dimension identitaire du travail des intervenants en CEF, il semble important de revenir sur ses dimensions relationnelle et émotionnelle et d'approcher les ressorts d'action et compétences mobilisées davantage sous l'angle de la professionnalité et des « épreuves » de reconnaissance.

---

[207] *Ibid.*, p.81.

### 8.5. L'invisibilité du travail de *care* et les « épreuves » de professionnalité

Pour Bertrand Ravon, la professionnalité correspond aux différentes « compétences mobilisées par les intervenants pour faire face aux différentes contraintes du cadre d'action au sein duquel ils agissent et qui les font agir jusqu'à s'écarter des normes et règles prescrites par la profession (règles du métier, prescriptions institutionnelles, profils de poste, référentiels, etc.) »[208]. En outre, cette notion « permet d'interroger l'activité professionnelle à partir de l'articulation entre savoir-faire (métier), qualifications (profession), expérience professionnelle et implication personnelle » dans le travail. Elle permet d'évoquer toutes les ressources qu'un professionnel mobilise en situation pour faire exister son métier : en un mot, pour « faire de son mieux ». Cette notion apporte également, par rapport à celle de profession, une dimension d'engagement, d'implication personnelle et d'engagement subjectif dans le travail – valeur qui est devenue centrale, y compris pour les managers[209].

Cette dimension d'engagement et d'implication personnelle des intervenants en CEF est ressortie fortement à travers l'ensemble des données de terrain mises en lumière dans la deuxième partie du rapport. Bien que difficiles à palper, les données extraites des carnets de bord, permettent parfois d'approcher la part invisible du travail éducatif en CEF, notamment en traquant les *arts de faire* des intervenants en matière de connaissance de soi, de ses émotions, des émotions de l'autre, d'ouverture sur les autres et de capacités relationnelles.

S'il est difficile de parler de « compétences de carrières » et de « compétences émotionnelles », il est peut-être plus aisé d'approcher l'activité éducative en CEF à partir du concept de « travail émotionnel » tel que défini par Arlie Hochschild[210], qui

---

[208] Ravon B., « L'accompagnement des personnes vulnérables : troubles dans la professionnalité », 2013 et 2014, (texte inédit qui reprend la plupart des éléments exposés dans différentes conférences prononcées en 2013 et 2014), p.5.

[209] *Ibid.*, p. 7

[210] Hochschild Arlie R., « Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale », *Travailler*, 1 n° 9, 2003.

détecte dans les métiers de la relation, dont ceux du travail social, un travail des émotions qui consiste à gérer ses propres émotions et à ne rien laisser paraître de ses ressentis, tout en gérant les émotions de l'autre afin de l'apaiser[211]. D'autres auteurs, toujours en lien avec le travail social, préfèrent parler d'« économie des sentiments ». « Bien qu'ils puissent être amenés à jouer les différents registres de la comédie humaine pour atteindre un objectif, le but *princeps* des travailleurs sociaux n'est pas de feindre des émotions mais de faire de leurs expériences émotionnelles le matériau d'un travail dynamique, fondé sur le "bouillonnement", l'émotionnalité de la vie sociale. Ce dont ils se servent, l'outil de la relation, c'est cette dynamique de la vie émotionnelle, et non les émotions elles-mêmes[212]. »

Qu'il s'agisse d'un « travail émotionnel » ou d'une « économie des sentiments », la question des émotions est au cœur des ressorts d'action mobilisés par les intervenants en CEF et renvoie, dans tous les cas, à la question du travail de *care* et à celle de son invisibilité.

### a. La part cachée du travail de *care* en CEF

Joan Tronto définit le travail de *care* comme « tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre "monde" de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible[213] ». Pour B. Ravon, « cette attention portée à la personne et à ses entours suppose de la présence, de la disponibilité, le sens du concret, le "sens de la situation" : toutes ces qualités peuvent être ramassées sous la notion de *care* (souci d'autrui, sollicitude, attention, prendre soin)[214] ».

> *« Travailler ici, c'est, comment dire ? Je sais pas … C'est essayer de sauver quelqu'un qui est à la dérive.*
>
> *Q : Le terme le plus adéquat pour vous, c'est "sauver" ?*

---

[211] *Ibid.*

[212] Amadio N. et Bringout V., « L'intervention sociale ou l'économie des sentiments », *Le sociographe*, 3 n° 36, 2011.

[213] Tronto J., *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*, Paris, La Découverte, 2009 (1993).

[214] Ravon B., « L'accompagnement des personnes vulnérables : troubles dans la professionnalité ». *op. cit.* p.2.

*Sauver, oui. Pour moi, c'est le terme qui m'est venu le premier à l'esprit. Chaque histoire est différente, chaque personne, heureusement, chaque être humain est différent. Mais il y a beaucoup de choses qui ont pu les emmener à la délinquance. C'est un rituel pour certaines populations que de passer par la case prison. C'est des jeunes qui ont beaucoup de problèmes personnels et des problèmes avec la justice, et on essaye de les remettre sur une voie. » Éducateur.*

Bien que le travail de *care* soit davantage associé aux métiers de l'aide aux personnes dépendantes (personnes vulnérables, âgées ou porteuses d'un handicap), et le plus souvent à leur domicile, nous pensons que le travail émotionnel ou les ressorts d'action émotionnels mobilisés par les intervenants en CEF sont du registre du *care* parce qu'ils autorisent une activité de soin et de soutien affectif, au sens de prendre soin de l'autre, qui fait appel aux ressources intimes et personnelles de l'intervenant.

En revanche, cette dimension semble avoir peu d'existence institutionnelle et demeure invisible. De fait, toute la part « sensible[215] » du travail des intervenants en CEF est passée sous silence, comme s'il était problématique d'en faire une compétence fondamentale. Et lorsque ces ressorts d'action sont repérés, ils sont essentialisés et attribués à des dispositions et à des qualités intrinsèques à la personne. Pour autant, ces fameux « savoir-être » font partie des « qualités » recherchées lors des entretiens de recrutement, alors que peu de place existe par la suite, dans le cadre général et la prescription du travail réel, pour les reconnaître, les gratifier et les soutenir. Alors pourquoi ne pas les reconnaître ?

À travers le travail qu'elle a réalisé sur la *part sensible* de l'activité des travailleurs sociaux, Joëlle Libois parvient de façon pertinente à mettre le doigt sur la façon dont le champ de l'émotionnel, par son irrationalité, fait problème, car échappe aux règles et interroge les pratiques[216]. En effet, « dans les métiers de l'humain, les instructions ou encore les textes référentiels s'attachent à prévenir l'apparition d'émotions. Ils se distinguent par des discours récurrents de protection tels que le *fameux recul professionnel*, la *distance professionnelle*, ou encore faire un effort sur soi-même pour

[215]Libois, J., « Vitalité de l'émotionnel dans l'agir collectif », *op. cit.*

[216] *Ibid.*

*parer* à l'émotion. L'émotion est pensée comme un mouvement subi qui nous transpose de l'intériorité à l'extériorité, de façon incontrôlée au risque de nous mettre "hors de nous-mêmes". Passage vécu comme dangereux, comme particulièrement déstabilisant pour ceux qui ont pour mission, si ce n'est de contrôler, d'instaurer un cadre structurant, contenant et rassurant[217] ».

De cette façon et pour contrer les croyances en la matière, il apparaît crucial d'explorer l'invisibilité des savoirs issus et forgés dans l'expérience du travail éducatif en CEF à partir d'une *analyse de l'activité*[218]. Il semble essentiel de rompre avec une vision essentialiste du travail éducatif en CEF pour analyser l'activité et les ressorts de l'action, comme un construit social et une invention qui se produit au quotidien dans les gestes et les savoirs les plus anodins, les plus familiers aussi, et qui pourtant requièrent de véritables aisance et habileté professionnelles. C'est bien l'enjeu de ce chapitre depuis son démarrage que de tenter cette analyse et d'objectiver les savoirs implicites développés au cours de l'activité éducative en CEF, mais aussi d'interroger en quoi l'invisibilité et l'essentialisation de cette activité quand elle n'est pas soutenue par une logique collective, peuvent produire une tension professionnelle qui renvoie moins aux difficultés de prise en charge des mineurs difficiles dans un tel contexte qu'à la moindre reconnaissance des ressorts déployés par les intervenants pour essayer tant bien que mal une réponse qui vise à tenir le pari d'éduquer et de contraindre à la fois[219]. « Cette non-reconnaissance du travail singulier est insupportable pour les agents et forme l'une des principales raisons de leur souffrance au travail[220]. »Plus encore que le surengagement de soi décrit par l'ensemble des intervenants, la non-reconnaissance du travail de *care* et des ajustements opérés pour

---

[217] *Ibid.*, p.79.

[218] Clot Y., *Travail et pouvoir d'agir*, *op. cit.* ; Libois, J., Mezzena S., « Retrouver un pouvoir d'agir par l'investissement subjectif au travail », *Actualité sociale*, n° 16, 2008 ; Libois, J., Mezzena S., « Accéder aux savoirs d'action dans la formation des travailleurs sociaux : l'exemple de la présence à l'autre » *Revue suisse de travail social*, no 3, 2007.

[219] « Eduquer et contrainte : un pari impossible ? » est le titre d'un numéro hors série du Sociographe co-dirigé par Ahmed-Nordine Touil et Catherine Lenzi, à paraître 1er semestre 2015.

[220] Ravon B., « L'accompagnement des personnes vulnérables : troubles dans la professionnalité », *op. cit.* p.10

soutenir au mieux l'action éducative en CEF peut générer du turn-over et des dysfonctionnements institutionnels et avoir des incidences délétères sur les situations de prise en charge.

### b. « Troubles dans la professionnalité[221] » en CEF : une sortie par le collectif ?

À côté de cette invisibilité du travail de *care* en CEF, d'importants efforts sont réalisés de la part des directions pour normaliser, contrôler et uniformiser l'ensemble des pratiques, ce qui laisse *a priori* peu de place à l'innovation et aux marges de créativité des intervenants. Poussée à son paroxysme, cette logique peut générer auprès des intervenants des *troubles dans la professionnalité*[222]. Pour autant, nous avons pu déceler des formes de *ruse* de la part des intervenants afin d'échapper à ces enfermements professionnels et de contourner le cadre formalisé pour laisser place aux activités invisibles qui ont trait aux dimensions relationnelle et émotionnelle de l'intervention éducative.

Cela revient à dire que le travail de *care* invisible opère aux marges du cadre formalisé de l'activité et se trouve appuyé par les seules ressources personnelles des intervenants afin de proposer un soutien adapté aux besoins du mineur. Cela nous amène à nous interroger sur la façon dont les intervenants, aux prises avec des injonctions paradoxales fortes, sont amenés à recomposer le cadre de l'action pour en personnaliser les effets et rendre plus efficiente l'action éducative en CEF. Ce constat rejoint les analyses de Bertrand Ravon à propos de l'accompagnement des personnes vulnérables, quand il précise qu'« agir dans un monde incertain conduit à travailler par approximations successives, de manière prudentielle, en tâtonnant », et que « les réponses des professionnels ne sont pas seulement l'application de principes "top

[221] Ravon B., *op.cit.*

[222] *Ibid.*

down" : elles s'inventent sur les lieux de l'exercice du métier, en prise avec des situations les plus singulières[223] ».

Ainsi, il est possible de faire l'hypothèse que les jeux d'équilibriste auxquels se livrent en permanence les intervenants éducatifs en CEF afin de mener à bien leur mission, le plus souvent dans la clandestinité, sont source d'« épreuves », au sens d'« épreuve de professionnalité », et peuvent générer des tensions professionnelles fortes si les contournements du cadre et les effets positifs de la ruse sont niés, voire réprimés par les personnels d'encadrement.

Cette question du positionnement des équipes de direction au regard des écarts qui peuvent être faits au cadre prescrit est essentielle pour cerner les « épreuves » de professionnalité et nombre de dysfonctionnements internes, voire pour justifier le taux de rotation des professionnels souvent important en CEF. Sur ce point, il apparaît que la capacité collective à adapter l'intervention éducative à la situation présente est très variable d'un établissement à l'autre.

Sans entrer pour l'heure dans une analyse fouillée des raisons et logiques institutionnelles qui libèrent ou non la créativité éducative, notamment dans les formes de soutien qu'elles autorisent à l'expression du travail informel, nous voudrions saisir à travers l'extrait d'entretien suivant combien le rôle des directions de CEF, mais aussi des directions générales, est fondamental dans ce qu'elles autorisent ou non la compréhension par les intervenants du sens de la sanction et de l'action éducative. Nous pouvons faire l'hypothèse que si ce sens n'est pas recherché, travaillé, repéré collectivement ou réapproprié individuellement par les acteurs, notamment dans des agirs informels, se produisent des effets délétères dans la construction identitaire des professionnels, dans la prise en charge des jeunes et l'équilibre des équipes, voire sur la santé mentale des jeunes et du personnel.

> *« La notion de respect est fondamentale pour poser le cadre. Lorsque je suis arrivée, j'avais le sentiment que tout le monde aboyait, ne parlait pas. Pas de capacité à s'écouter mutuellement. On doit avoir la possibilité d'être intransigeant, mais on doit aider à comprendre et réfléchir sur la raison pour laquelle il y a un*

[223] *Ibid.*

*cadre non négociable. Nous sommes dans le pénal mais on reste dans la protection de l'enfance. Ce sont des jeunes qui ont vécu la rupture du lien depuis l'enfance. Le lien est profondément souffrant et la problématique du lien est certaine. La compréhension de cette problématique n'est pas très visible ici. Une partie de l'équipe n'a pas les compétences pour remplir cette partie des missions au sein du CEF. Il n'y a pas de confiance de la part de la direction et c'est la direction et l'ensemble de l'encadrement qui assument les fonctions éducatives. La direction n'est pas à sa place, le chef devient un super éduc, ce qui accentue le processus de déresponsabilisation, y compris pour les éléments qui ont de la compétence. Personne n'est à sa place et la délégitimation est devenue le processus central du fonctionnement de l'équipe. Les jeunes en sont témoins. Dans la mesure où les professionnels ne sont pas à leurs places respectives, les jeunes ont perdu leurs repères. Il y a un véritable brouillage. Quelle hiérarchie ? Quelles responsabilités ? La confusion est généralisée, en particulier dans les réponses apportées aux jeunes. [...]*

*Comment les personnes pourraient retrouver du pouvoir d'agir et développer des compétences sans délégation et sans mise en situation ? Cela pose la question de l'organisation apprenante. Nous avons ici un véritable problème de savoir-faire éducatif. Les possibilités d'apprentissage offertes par le partage du quotidien se transforment en injonctions répétées et successives, ce qui renforce les processus d'opposition et la réactivation des vécus douloureux. L'enfant est ici trop souvent réduit à l'état d'objet et n'est acteur de rien. L'enfant est repositionné dans son fonctionnement de réaction, de passage à l'acte. Nous sommes essentiellement dans la contention, ce qui a pour effet d'inhiber les professionnels. Ils ne sont plus en capacité de penser. Il faut rappeler les principes. La contention n'est possible que pour protéger l'enfant lorsque cela est nécessaire. Mais elle ne peut pas être un moyen d'apprentissage. Cela ne peut pas être de la bienveillance et du travail éducatif. » Chef de service.*

La capacité individuelle à se saisir des situations concrètes pour élaborer et apporter des réponses singulières et originales semble dépendre fortement de l'existence d'un espace commun institutionnel qui soit porteur de sens positif pour chacun des membres et qui autorise, au moins implicitement, de travailler la relation éducative aux marges du cadre, dans des temps ponctuels et informels où le relâchement du cadre est possible et sécurisé par l'encadrement des équipes.

Si au contraire, comme en témoigne de façon extrême et sans nuance l'extrait d'entretien précédent, les intervenants sont enfermés dans un rôle d'imposition des

règles et d'hyper conformité au cadre formel, sans aucune possibilité de produire et de faire reconnaître le *bricolage inventif* de la relation à l'autre, le risque est grand d'une prise en charge des jeunes carencée et d'une perte de sens pour les professionnels pris dans les fermetures du système. Aussi, on comprendra, et on y reviendra plus tard, que les personnels d'encadrement ont un rôle décisif à jouer à ce stade, notamment dans le « ménagement » des équipes pour que celles-ci parviennent à trouver du sens dans leur mission.

Ce sens renvoi indéniablement à la capacité qu'ont les uns et les autres à créer des marges de manœuvre afin de construire la relation avec les mineurs dans des espaces ou sur des temps informels, dynamique qui autorise parfois le jeune à investir une trajectoire différente, faite d'éléments positifs et d'ouverture. En conséquence, il semble que le « ménagement » ou le « prendre soin » des équipes en CEF passe par la reconnaissance du travail invisible dans la construction du lien, au moins pour partie.

Si « cadrer » est une des priorités des professionnels pour éviter des débordements, il subsiste que la crainte d'une possible décompensation émotionnelle collective centre classiquement le travailleur social sur le cadrage par le rappel de la règle. Toutefois, cadrer par le rappel de la règle nous paraît insuffisant pour développer un axe émancipateur [...] Être à l'écoute de ce que vit un collectif est une tâche difficile qui doit être stimulée par un travail d'équipe. À partir de cet appui, prendre le risque d'entrer en matière sur l'éprouvé confère une posture professionnelle hors du simple gardiennage. Nous pensons que la complexité de l'agir réside dans la capacité à prendre en compte les dimensions sensibles avancées par les participants, et que s'intéresser à celles-ci est aussi constitutif d'un cadrage, porteur de développement social[224] ».

Ainsi, « être professionnel recouvre la capacité à tenir un cadre tout en expérimentant des espaces de déploiement, de la vivacité qui permettent l'expression des affects[225] ». Ou encore, « être professionnel, c'est savoir jouer entre l'intime et le social, entre la

[224] Libois, J., « Vitalité de l'émotionnel dans l'agir collectif », *op. cit.* p.82.

[225] *Ibid.*

norme et son dépassement, entre le savoir et l'imprévu et redonner du flux à ces écarts, là où le collectif peine à se dynamiser[226] ».

### 8.6. Éduquer en CEF : des arts de faire à la compétence

L'étude des compétences et des qualifications des intervenants en CEF nous a donc amenés à constater, outre la faible qualification dans le domaine du social, que les compétences acquises en dehors du secteur social sont valorisées, qu'elles débouchent sur des arts de faire éducatifs en rupture avec les seuls cadres fixés par l'institution et ses règles, à quoi s'adjoignent des savoirs techniques ou sportifs qui tiennent lieu de pédagogie. Le travail d'enquête sociologique sur les compétences porte en général sur les activités effectives, observables, sur les savoirs qu'elles mobilisent et sur la manière dont elles se combinent comme action concertée, organisée et contrôlée par des normes professionnelles et institutionnelles et par un schéma organisationnel. Mais il ne permet guère de fournir les instruments pour observer des compétences inexistantes et pourtant nécessaires à bien des égards dans l'accomplissement de la mission de l'institution.

C'est pourtant sur ce chemin que l'on va s'aventurer en se posant la question des différentes dimensions de l'action éducative à destination des mineurs rencontrant des problèmes à caractère pénal, en se fondant non sur la base de nos propres convictions mais sur les principes posés par l'action publique et professionnelle en la matière[227].

#### a. La dimension relationnelle

En effet, les arts de faire discutés précédemment répondent tout d'abord aux impératifs de la *dimension relationnelle* de l'action éducative : maintenir une stature d'adulte, représentant l'institution de manière symbolique et générale (la « loi du père », diraient les psychanalystes). Cette dimension relationnelle comporte une ambivalence basique dans les CEF : il s'agit à la fois d'imposer certaines choses

[226] *Ibid.*

[227] Milburn, P., *Quelle justice pour les mineurs ? Entre enfance menacée et adolescence menaçante*, *op. cit.*

(contrôler les comportements, faire respecter des obligations, rectifier les situations transgressives, etc.) et d'accompagner les jeunes dans leur quotidien, quitte à s'écarter des cadres officiels. Ceci se traduit par des discussions hors des lieux bien délimités, à jouer sur l'offre de cigarettes, à tolérer quelques défoulements, voire à prévoir des activités auxquelles les cadres formels n'invitent pas directement. La scolarisation peut être un espace pour pratiquer des activités ludiques qui recèlent une dimension de formation cognitive. Les activités sportives permettent parfois de régler des problèmes entre jeunes ou de faire évoluer les rivalités et les affinités.

Les compétences émotionnelles et l'expérience personnelle, parfois parentale, servent de socle à cette dimension de l'action éducative, n'y revenons pas. Mais il convient ici de souligner les limites de cette dimension, qui renvoie principalement à l'espace contraint et à la temporalité de l'immédiat qui sont traités de la sorte. Il s'agit d'établir la confiance malgré la contrainte de la fermeture, de réaliser des activités positives dans un cadre limité, de donner du sens à des situations qui sont constituées artificiellement par le cadre institutionnel, et de répondre aux situations du quotidien, c'est-à-dire des actions immédiates.

Cette dimension, qui semble trouver quelque écho positif dans les savoir-faire et les compétences personnelles, est donc fortement induite par la spécificité des CEF, une contrainte qui s'impose autant aux jeunes qu'aux professionnels et à l'institution : celle d'un espace confiné et celle d'une temporalité du quotidien dans un séjour de longue durée. Or le risque qui affleure ici est bien celui que l'action éducative menée par les acteurs de terrain se limite à cette dimension, et que l'aspect pédagogique, celui qui vise à *projeter* le mineur dans un espace social élargi et dans une temporalité biographique, vienne à être négligé.

### b. Les apprentissages

Mais avant d'envisager cet aspect, penchons-nous tout d'abord sur la question des *apprentissages*. Ils concernent plusieurs types des actions entreprises dans les CEF : la scolarité, le sport, les activités techniques, les activités occupationnelles. Dans ce cadre, les savoirs acquis en dehors des cadres de l'action sociale (expérience

professionnelle) des intervenants constituent une ressource majeure. Les connaissances techniques et leur lien passé avec le monde de l'activité socio-économique leur confèrent une légitimité spontanée auprès des jeunes, qui peuvent y voir l'image de membres de leur famille qui ont connu une réussite sociale. Ils représentent un monde qui est à la fois désiré (celui du « petit boulot tranquille » et d'une vie normale) et redouté comme une perspective impossible.

Les apprentissages, s'ils n'ont pas tous une efficacité garantie, offrent un visage d'une certaine réussite de la vie en CEF, dans la mesure où les jeunes s'y investissent et y trouvent du sens. Ce constat ne peut être imputable à la seule qualité des intervenants : elle tient également aux limites d'activités (ou d'action) que posent l'espace et la temporalité du centre. Ces apprentissages offrent également la possibilité de renforcer la dimension relationnelle évoquée précédemment : les éducateurs gagnent la confiance des jeunes en leur montrant et leur transmettant leur savoir, et ces situations acquièrent une valeur particulière.

Le cas cité au début du chapitre 6 (la cérémonie du départ) est exemplaire à cet égard d'une signification relationnelle élaborée autour de la confection d'une pâtisserie. Certains éducateurs techniques s'emparent de ces situations de confiance et de confort relationnel pour approfondir leur approche dans une perspective pédagogique, qui convoque des aspects extérieurs au centre : évocation de l'avenir professionnel, de la famille, des comportements illégaux, des états psychologiques. Toutefois, ces petites ouvertures ne peuvent prendre de caractère systématique dans la mesure où elles ne peuvent s'inscrire dans la durée pour diverses raisons : pas de relais collectif, pas de référence pour l'interprétation, pas de support autre que l'apprentissage. Il s'agit donc de petits inserts pédagogiques dans le flux des apprentissages, qui fonctionnent pour les jeunes comme des « trouées », des diversions qui n'ont de valeur que parce qu'elles ne relèvent pas d'un cadre dédié à la confidence ou à la réflexivité. Notons bien que ces effets ne sont pas spécifiques, mais qu'ils ont été observés dans la plupart des études portant sur des foyers ou lieux éducatifs comportant une partie d'apprentissage (centres de formation PJJ, notamment).

### c. La dimension pédagogique

Sauf à limiter la pédagogie aux effets comportementaux d'une série d'obligations comportementales, cette dimension est spécifique et centrale dans la prise en charge à caractère éducatif et renvoie à un aspect majeur : elle consiste à fournir au mineur les ressources pour prendre en main son destin et réaliser des choix à moyen ou long terme qui soient conformes à ses propres convictions et à ses intérêts tels qu'il les apprécie. Il s'agit donc de développer chez lui une capacité de projection de soi dans un espace et un temps dépassant ceux du lieu de confinement et de son quotidien. Il s'agit de construire une trame de sens cohérente qui associe le passé du mineur, son présent et son avenir, trame qui viendra alimenter la valeur qu'il pourra donner au séjour en CEF, à la scolarité, aux apprentissages, à la relation avec la famille, au stage de fin de séjour, et même aux activités de loisir.

Cette dimension pédagogique constitue de la sorte la clé de voûte de l'ensemble du processus éducatif auquel le jeune est soumis. Elle suppose une approche individuelle et interprétative. Individuelle, parce que les jeunes présents en CEF ont des destins individuels qu'ils doivent réinvestir dans cette dimension, dans une société où la définition d'une individualité est munie d'une subjectivité et d'une responsabilité qui constituent un élément indispensable à l'inscription dans les rapports sociaux[228]. Il en résulte la nécessité d'une *pédagogie de la responsabilisation*, décrite par de nombreux auteurs[229].

Or les CEF offrent peu de lieux et de temps, autrement dit d'occasions, pour qu'une relation éducative individualisée puisse s'effectuer. Les psychologues ont une fonction de suivi individuel, mais qui est fortement associée à des dysfonctionnements individuels qui laissent généralement peu de prise à une pleine relation pédagogique.

---

[228] Castel, R., *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard, 1995.

[229] Milburn, P., *Quelle justice pour les mineurs ? Entre enfance menacée et adolescence menaçante*, *op. cit.* ; Vaillant, M. « Grain de sel », *Les Cahiers dynamiques*, n° 18, 2001. ; Lazerges-Balduyck, *Réponses à la délinquance des mineurs*, Rapport au Premier ministre, Paris, La Documentation française, 1998, tome 1, p. 232.

Et si les personnels éducatifs qui sont proches des jeunes apparaissent comme les plus à même de réaliser cette approche individuelle, ils sont limités, outre la nécessaire part interprétative de la compétence, par la dimension principalement collective de leur intervention. Si des moments peuvent être dégagés pour des échanges interindividuels (en effectuant des bilans par exemple), ceux-ci ne peuvent guère offrir de prise à un approfondissement, même avec l'éducateur référent le cas échéant. L'effet de promiscuité et de collectif dominant donne une dimension peu individuelle à la relation, qui permet difficilement que se dégage une relation suffisamment personnelle pour que le jeune lève ses protections habituelles face à la relation avec ses compagnons de centre et mette en mots tout ce qui pourrait révéler ses fragilités, y compris la difficulté à tenir le cap d'un projet, fût-il professionnel.

En la matière, la nécessité d'une réflexion de fond sur une méthodologie innovante permettant de favoriser les conditions d'une réflexivité pédagogique, qui puisse être adaptée aux CEF, est expérimentée dans ce cadre. Elle suppose de s'appuyer sur une familiarité des jeunes avec des objets techniques susceptibles de devenir des médiateurs entre eux et l'institution ou le professionnel, et constituer un support de mise en relation symbolique avec des temporalités et des espaces ouverts (caméra numérique, questionnaire ludique sur tablette, dialogue avec un personnage fictif sur logiciel de dialogue à distance, rédaction de documents à caractère personnel sur support informatique). La question du dialogue à partir du rapport au juge constitue un instrument à envisager comme support institutionnel à la réflexivité (droit de réponse transmis au juge). Mais il ne s'agit là que de pistes qui viennent souligner la faible part d'innovation pédagogique dans des dispositifs particulièrement puissants (et voulus comme tels) et accueillant des jeunes munis de problématiques personnelles (sociales, familiales, psychologiques, etc.) souvent très complexes.

Les insuffisances en matière d'outils adaptés à une pédagogie de la responsabilisation et de la réflexivité adaptée à ce public et ce milieu institutionnel ne sauraient être imputables aux intervenants, mais elles relèvent clairement d'une responsabilité de l'action publique tout entière (tutelle, associations employeuses, centres de formation…).

La part interprétative de la compétence pédagogique est tout à fait prééminente et elle constitue la pointe la plus avancée de la compétence éducative, dans la mesure où elle suppose une part d'appréciation, de jugement expert, Florent Champy dirait une fonction prudentielle[230] qui suppose de mobiliser davantage que des outils relativement bien définis et comportant un mode d'emploi reproductible. Il s'agit d'apprécier l'ensemble des éléments constitutifs de la personnalité du jeune, autrement dit des ressorts psychologiques permettant de restituer une cohérence à des logiques d'action apparemment absurdes, contraires à ses intérêts ou contraires à toute forme de cadrage normatif. Cela suppose de maîtriser quelques instruments interprétatifs des sciences humaines pour saisir une dimension symbolique sous-jacente à cette personnalité apparemment opaque. Or il semble que c'est là que les ressources de formation des éducateurs en CEF soient les moins développées, ce qui induit quelques conséquences sur la manière d'aborder les jeunes, tant en situation individuelle que collective. Mais aussi sans doute pour remettre les interprétations dans le réseau de signification expert (équipe, chef de service, psychologue, services éducatifs de milieu ouvert, juge, etc.) amené à évaluer le jeune.

Ainsi, lors d'une réunion d'équipe en CEF, tous les éducateurs présents rendent un avis sur chaque jeune pour coordonner leur action envers chacun. Les échanges traduisent une difficulté à interpréter les problématiques individuelles et les lignes de signification des comportements des jeunes. On constate que le jeune H. a une attitude tantôt compliante, tantôt rebelle, selon les situations ou les interlocuteurs. Ceci est considéré par l'un des éducateurs comme relevant d'une forme de duplicité et de perversité, H. jouant sur plusieurs tableaux pour arriver à ses fins, tandis qu'une éducatrice y voit l'expression d'une fragilité qu'il convient de prendre en compte pour établir une relation avec le jeune. Le débat se cristallise et cette dernière version apparaît comme naïve, féminine et intellectuelle face au cynisme prêté au jeune dans une conception très directe, virile et de bon sens relationnel de la première. Pour le cas du jeune Y., on constate une appréhension très vive des animaux qui donne lieu à des comportements violents à leur égard. Une éducatrice propose de s'interroger sur

[230] Champy F., *La Sociologie des professions*, Paris, PUF, 2009.

la manière d'interpréter cela : il lui est rétorqué que c'est un jeune violent, et que la cible de sa violence n'a pas de signification. Le chef de service rappelle qu'il vient de pays d'Europe de l'Est où il a connu des situations de guerre et un parcours familial douloureux, et que cela pourrait expliquer certains de ses comportements. Ce qui ne semble pas convaincre ceux qui n'y voient qu'une violence atavique[231].

Ces situations d'échanges sur les jeunes traduisent un déficit d'outils pour interpréter des problématiques spécifiques de certains jeunes en vue d'apporter des réponses pratiques. Certains pressentent l'existence de rationalités sous-jacentes mais bien réelles qui viendraient expliquer les trames logiques des comportements des mineurs, mais ne disposent pas d'outils adaptés pour proposer une ligne explicative susceptible de servir de base à la réponse pédagogique. D'autres se refusent à aller sur un terrain qu'ils considèrent comme trop intellectuel, qui mettrait en danger leur approche fondée sur la pratique relationnelle ordinaire, et qui se fondent sur les catégories de la morale commune (le « bon sens ») pour qualifier les comportements des jeunes et les renvoyer à leur pure responsabilité ou à une conscience calculatrice, stratégique et malicieuse.

Les chefs de service ou les psychologues peuvent être amenés à fournir des clés à une telle compréhension mais celles-ci ont peu d'effets dès lors qu'il existe une réticence à toute forme d'interprétation qui aille au-delà des évidences de l'immédiat. Il devient difficile dans ces conditions d'apporter des réponses pédagogiques collectives, c'est-à-dire une ligne d'action cohérente entre éducateurs pour reconstituer dans la relation avec le jeune une trame de sens entre son passé, son présent et son futur et à situer la relation éducative dans un espace-temps qui dépasse celui du séjour en CEF et de son quotidien. Les situations rencontrées avec les jeunes peinent à devenir des leviers pédagogiques (faire parler Y. de ce qu'il pense des animaux, des expériences qu'il a avec eux ou créer des outils pédagogiques sur cette base) par défaut de définition

[231] Notons que cette réunion accueillait une psychologue, mais celle-ci, nouvellement nommée, n'était pas en position de réaliser des arbitrages ou de proposer des interprétations psychologiques, ce qui donnait leur pleine mesure aux prises de position des éducateurs.

d'une trame de signification commune à sa personnalité au-delà de son comportement.

### d. La dimension experte

*« J'avais pas conscience de l'importance de l'écrit. Moi, j'étais vraiment resté sur le terrain, et le CEF, ça m'a vraiment ouvert les yeux, ça m'a permis de travailler mon écrit. Moi, j'ai des jeunes qui arrivent qui ont pas d'écrits, donc complètement paumés pour le suivi. On voit que l'écrit a vraiment une place importante. Donc j'ai appris à le faire, il y a des formations pour ça. » Éducateur.*

Au-delà de l'action pédagogique, le travail éducatif consiste à produire des jugements experts sur les jeunes, pour rendre compte de leur situation, de leur comportement, de la valeur de leur séjour. Ces jugements sont parfois oraux, comme dans le cadre des réunions d'équipe, mais le plus souvent écrits. Dans la théorie sociologique, l'expertise constitue un jugement qui acquiert une valeur professionnelle et institutionnelle dès lors qu'un réseau d'acteurs et d'action ayant ces qualités lui accorde cette valeur et le mobilise pour fonder ses actions et ses décisions[232]. Les écrits produits par les éducateurs ou les chefs de service au sujet des jeunes relèvent par excellence de ce processus. Qu'il s'agisse de rapports remis au juge, de rapports d'incidents internes, de pièces au dossier du jeune (bilans, rapport d'entretien, résultats scolaires), de dépôts de plainte : tous ces documents circulent dans des réseaux institués et sont susceptibles d'être mobilisés par une pluralité d'acteurs qui en relèvent. Ils produisent un effet d'*anamnèse*, c'est-à-dire de définition institutionnelle du parcours du jeune, qui produit un sens que l'institution peut opposer au mineur pour lui imposer ses décisions (orientation scolaire, mesure éducative, placement, peine…). La dimension experte de la compétence éducative prend alors une dimension de puissance considérable en termes de gouvernement des destins individuels[233].

---

[232] Trépos, J.-Y., *Sociologie de l'expertise*, Paris, PUF, 1995.

[233] Dubet, F., *Le déclin de l'institution*. Paris, Seuil, 2002 ; Foucault M., *Naissance de la biopolitique*, Paris, Gallimard, 2004.

Nous n'avons pas mené d'investigation spécifique sur la production écrite au sein des CEF, car cela n'était pas dans notre projet initial. Il convient simplement à ce stade, à défaut de données précises, de signaler les effets d'une absence de formation aux savoirs socio-éducatifs de certains acteurs des CEF qui sont amenés à produire cette expertise : elle peut connaître des effets non maîtrisés dès lors que les écrits entrent dans la nasse institutionnelle. Mais, plus encore, l'espace pédagogique restreint observé par cette enquête au sein des CEF, que l'on trouve dans les interstices et les trouées d'une trame surdéterminée par le cadre normatif, n'offre pas assez de pertinence collective et institutionnelle pour apparaître comme des éléments décisifs dans les comptes rendus professionnels.

Les bilans de progression des jeunes risquent de se modeler sur leur rapport à l'exigence institutionnelle : comportement, conformation aux actions prévues par le cadre général (sorties, stage, assiduité scolaire, participation aux activités, etc.), transgressions, rapport personnel avec les éducateurs… La faiblesse d'un projet pédagogique individuel détourne d'une expertise et d'une anamnèse fondées sur une conception de la personnalité spécifique du jeune et tend à se réduire à une mesure de sa capacité de conformation aux normes imposées. Autrement dit, l'évaluation du jeune se fait dans son rapport à l'institution (en général) et non dans son rapport à lui-même et à son environnement de socialisation (famille, relations personnelles, parcours scolaire, santé, pratiques personnelles, etc.).

Ou, pour dire les choses de manière plus théorique, les chances sont élevées que l'expertise collective portée sur les jeunes placés en CEF participe principalement d'une rationalité orthopédique plutôt que d'une conception herméneutique. Ces concepts abstraits et peut-être amphigouriques peuvent se traduire par une trajectoire très concrète du jeune qui l'oriente vers l'incarcération ou la récidive par le fait de décisions qui s'appuient sur des jugements écrits qui se focalisent sur les comportements inciviques d'un mineur davantage qu'une prise en compte d'une problématique personnelle dans ses dimensions sociale, psychologique, pédagogique, voire pathologique.

Certes, certains des acteurs experts qui rendent compte des mineurs placés disposent des outils cognitifs pour porter leur jugement expert sur la personnalité du jeune : psychologue, enseignant, voire chef de service. Mais ils ne disposent pas de suffisamment de proximité avec les jeunes pour imposer une trame d'évaluation qui ne soit pas associée au rapport aux exigences institutionnelles.

# Chapitre 9 - De l'organisation du travail aux collectifs professionnels en CEF[234]

La compétence professionnelle des différents intervenants évoquée au chapitre précédent se traduit dans l'activité des CEF —comme de toute organisation de travail — par un cadre organisationnel qui associe missions individuelles, répartition des tâches et agencement hiérarchique des décisions. La sociologie des organisations a montré de longue date que le système organisationnel dans sa réalité effective n'est jamais totalement conforme à celui prévu par les cadres prescriptifs censés le définir. Cet écart est imputable à de multiples effets que cette discipline s'est employée à identifier dans ses différentes approches : nature de l'activité et des usagers, adaptation des acteurs individuels aux tâches et aux outils, développement de cultures professionnelles ou de services, inadaptation des normes organisationnelles aux réalités des pratiques…

C'est dans cette perspective que l'on observe ici l'organisation du travail et de l'action collective dans les CEF visités. Un premier aspect consiste à considérer l'intégration d'un collectif de travail, d'une « équipe » selon le vocabulaire actuellement présent dans la plupart des organisations, de façon à valoriser la décision collective et de ne pas s'appuyer exclusivement sur la hiérarchie. Il s'agit donc d'examiner la manière dont les liens se tissent entre les acteurs professionnels pour former un collectif plus ou moins structuré et solide. L'émergence d'un tel collectif passe en premier lieu par le recrutement de ses membres, dont on verra que cela constitue un enjeu primordial.

L'action éducative en CEF suppose une articulation d'activités individuelles (les éducateurs accompagnant les jeunes au quotidien ou dans le suivi) et de régulations collectives, ces deux dimensions imposant une forte continuité : un mode d'intervention trop individualisé induirait une fragmentation de l'action éducative qui la rendrait assez inopérante. Le suivi et l'encadrement des jeunes supposent en effet

[234] L'écriture de ce chapitre s'appuie sur les contributions écrites de Léo Farcy-Callon & Philip Milburn (9.1 ; 9.2 ; 9.3, 9.4) et sur les apports de Frédéric Mazereau sur les figures d'encadrement.

cohérence et continuité, sauf à provoquer soit un désarroi dans leur compréhension de l'intervention, soit une opportunité pour y échapper. Il s'agit donc de saisir les modes de collaboration et de coopération qui s'opèrent à différents niveaux : interindividuel, au sein de chaque service (ou collectif de travail), entre ceux-ci et entre acteurs professionnels munis de missions et d'outils différents. Le système et les règles organisationnelles prévoient bien entendu des espaces dédiés à cette coordination, mais il nous incombe ici de saisir dans quelle mesure ces espaces répondent effectivement à cette mission, ou si d'autres pratiques de coopération et d'échanges se mettent en place spontanément pour répondre aux réalités des contraintes de l'action et du travail telles qu'elles s'imposent aux acteurs, non pas du fait des cadres organisationnels mais des logiques professionnelles (compétences, règles professionnelles, nature concrète des tâches à accomplir, outils à disposition, etc.).

### 9.1. Formation et stabilisation des collectifs de travail en CEF : atouts et obstacles

Les Centres éducatifs fermés inspirent beaucoup de mythes et de légendes. Ils brillent dans la presse par leurs dysfonctionnements et par les violences qui y existent[235]. Que ces allégations soient vraies ou fausses, que la violence y soit massivement présente ou non, là n'est pas vraiment la question. Il est plus important de pointer que ces bruits circulent et nourrissent la rumeur qui veut que les CEF soient les établissements les plus difficiles du travail social. Que ce soit dans la pensée commune ou dans le monde de l'intervention, les idées sont tenaces, et cela semble avoir un impact direct sur les structures. En effet, les CEF rencontrent des difficultés de recrutement, entraînant une sous-représentation de diplômés.

La gestion des ressources humaines peut être définie dans son sens premier comme une mission purement organisationnelle visant à gérer l'emploi et la rémunération.

[235] La Charente Libre le 17 nov. 2014 « Angoulême: le *centre éducatif fermé* en échec » ; Le Dauphiné Libéré le 25 oct. 2014, « L'ado frappe son éducateur et saccage sa chambre » ; Le parisien.fr le 14 mai 2014 « Bures : une femme agressée par trois jeunes du centre éducatif fermé » ; Ouest-France-28 mai 2013 « Rébellion au centre éducatif fermé de Gévezé : deux gendarmes blessés », …

Or un ensemble d'autres fonctions sont étroitement liées au choix de l'institution en termes de ressources humaines, notamment la formation, l'organisation de la communication interne, la gestion du temps de travail, etc. Nous verrons dans cette partie de quelle manière cette gestion est assurée dans les CEF, et quelles répercussions peut avoir cette dernière sur les collectifs de travail des professionnels et indirectement sur le public accueilli.

### a. Le casse-tête du recrutement

Comment expliquer ces difficultés à recruter ? Pourquoi les diplômés sont-ils si mal représentés dans les CEF ? Pour répondre à ces questions, il faut dans un premier temps comprendre comment le recrutement et l'intégration d'un nouveau salarié se déroulent. Le recrutement représente l'essence même de la gestion des ressources humaines. C'est par ce processus que l'institution va se munir d'une équipe de professionnels. Les choix pour construire ce collectif (profil des intervenants, choix disciplinaires) vont déterminer les directions que prendra l'intervention même de l'établissement, et donc, indirectement, ses positionnements institutionnels.

La mission de gestion des ressources humaines des CEF est assurée à la fois par la direction générale de l'association porteuse du projet d'établissement et par le personnel de direction de la structure. Cette division des rôles se fait selon les principes hiérarchiques en vigueur dans l'organisation. Dans l'ensemble, les décisions les plus importantes mobilisent plus d'acteurs, notamment la direction générale de l'association et, éventuellement, le secrétariat général et le conseil d'administration, tandis que la gestion des « petites affaires » est assurée à l'interne par le directeur de l'établissement, voire par sa direction adjointe ou ses chefs de service.

Le choix de la direction de l'établissement est la première étape lors de la création d'un établissement ou du départ d'un directeur. Son recrutement se fait selon une articulation institutionnelle longue et complexe entre la direction générale de l'association gestionnaire et son conseil d'administration.

L'équipe éducative est, quant à elle, gérée à l'interne par l'établissement, le plus souvent dans un travail de collaboration entre les membres de l'équipe de direction.

L'association gestionnaire a cependant un regard sur ces choix, mais laisse l'établissement relativement libre dans sa politique de recrutement. Certaines embauches se font également à l'interne, en permettant à un professionnel d'évoluer, de passer par exemple de surveillant de nuit à éducateur, ou d'éducateur à chef de service ou directeur adjoint. Il existe également des cas où un professionnel peut évoluer d'une structure à l'autre au sein de son association.

On a pu remarquer que le recrutement pouvait se faire de deux façons : soit par la publication d'une offre, celle-ci étant ouverte à toutes les candidatures spontanées, soit par réseau, en allant chercher des personnes connues par la structure et en les positionnant sur un poste. Ce second type de recrutement nous a paru très présent dans les structures observées : les personnels déjà en poste proposent à des personnes qu'ils connaissent, d'anciens collègues par exemple, de présenter leur candidature. Cette méthode est rassurante pour la direction, offrant une certaine garantie de fiabilité du futur salarié.

> *« On m'a demandé si j'étais toujours à la recherche d'un emploi. J'ai dit que oui, et là on m'a dit : "Tu sais bien que je travaille au CEF, on recherche actuellement un éducateur, est-ce que tu me permets de donner ton numéro aux directeurs ?" J'ai dit "Pas de problème." On m'a reçu en entretien et on m'a pris, moi. » Éducateur.*

### b. La composition des équipes comme révélateur d'une pluralité des profils

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 8, l'équipe est très variée dans les parcours des intervenants. On y trouve des personnes ayant eu des formations, des expériences professionnelles et des parcours de vie très diversifiés. Mais quels postes ces personnes prennent-elles au CEF et quels corps de métier y sont représentés ?

Les équipes des CEF sont majoritairement composées du même effectif, à savoir un directeur, deux chefs de service, un psychologue, quatorze intervenants éducatifs (éducateurs « de vie », éducateurs sportifs, éducateurs techniques), un professeur des écoles détaché de l'Éducation nationale, une ou deux maîtresses de maison, quatre ou cinq surveillants de nuit, un secrétaire, et une ou deux personnes chargées de l'entretien (ménage, cuisine, etc.). Certains établissements sont éventuellement dotés

d'un infirmier ou d'un psychiatre qui constituent en général des postes à temps partiel, puisqu'ils interviennent dans d'autres structures.

Cette configuration type est toutefois variable, en fonction de certaines spécialisations. Le CEF de la Briquetterie a par exemple une spécialisation en santé mentale qui explique la présence de deux infirmiers et d'un psychiatre à temps partiel. De plus, ce CEF n'accueille que 9 jeunes au lieu de 12, il y a donc moins de personnel éducatif impliqué.

Concernant l'organisation interne, le rôle de chaque corps de métier varie également selon les établissements. Le CEF de Courteneuve. a fait le choix de ne pas distinguer les profils éducatifs et de considérer tous les personnels en tant qu'éducateurs spécialisés, en termes de statut fixé par la convention collective. Les autres CEF distinguent selon la qualification, nous y revenons.

### c. Le turn-over, une réalité limitée

L'idée qu'il existe un turn-over très important des personnels au sein des CEF est communément admise. Une des difficultés que rencontreraient les CEF serait le recrutement et la stabilisation d'une équipe dans le temps. Il y aurait, en plus d'une carence de candidature des éducateurs diplômés, qui auraient tendance à se tourner vers d'autres types de publics et d'autres types de structures, une instabilité de l'équipe. Ces établissements semblent être peu valorisés dans le secteur de l'éducation spécialisée du fait de la difficulté (souvent indiquée sur les réseaux sociaux) du travail exigé en CEF (risques de violence, fonctions de contrôle, faible mobilisation des savoirs acquis en formation initiale…), aussi les jeunes diplômés seraient-ils réticents à aller travailler dans un contexte aussi rude.

On assiste en outre à des changements récurrents de salariés dus à une usure professionnelle importante imputable à ces mêmes difficultés : prise en charge d'un public difficile, des jeunes délinquants en conflit avec les institutions, mais également du fait de la distinction des CEF avec les autres structures du social.

> *« On a du mal à comprendre qu'on ait envie de travailler dans des centres éducatifs renforcés, dans des centres éducatifs fermés. Moi, ils m'ont dit :*

*"Maintenant que tu es diplômée, tu vas pas aller travailler là-bas !" » Chef de service.*

*« Nous sommes aussi confrontés à une réalité professionnelle où il y a peu de demandes en CEF de la part des personnels qualifiés. J'essaie en cours de route de pallier cet écueil-là lorsque je suis confronté à ces personnels pas toujours qualifiés, mais ce n'est pas facile. » Chef de service.*

*« Et ce qui s'est passé, c'est que pendant trois mois, ben je suis resté. Alors pendant* trois *mois j'ai dû voir passer bien 15 personnes. » Éducateur.*

Le changement constant de personnel rend très difficile toute mise en place d'une cohésion d'équipe. Les intervenants qui s'inscrivent dans la durée tendent en effet à former un « noyau dur », ce qui rend l'intégration des nouvelles recrues plus difficile et ce qui contribue sans doute à leur faible durabilité dans une équipe peu homogène en termes interpersonnels.

Un éducateur interrogé évoque ainsi « un petit noyau de l'équipe initiale qui est soudé, mais qui est soudé défensivement ». Ces changements récurrents amènent les membres stables de l'équipe à se protéger et se regrouper.

*« Là, il y a des gens qui se protègent et qui n'ont pas envie d'aller vers l'autre, parce l'autre passe son temps à apparaître, disparaître, apparaître, disparaître, on sait jamais qui va être son collègue. » Éducateur.*

*« Il y a toute une usure. Aussi, bon, les délinquants, c'est pas facile, et puis l'usure un peu au niveau de l'établissement, de… avec tous ces turn-over, autant au niveau des éducateurs que de la direction. » Éducateur.*

Ce turn-over concerne donc une partie des équipes, mais il subsiste néanmoins un groupe relativement stable. Cependant, la confiance au sein de ce groupe durable pose le problème de l'accueil des nouveaux arrivants.

#### d. Intégration des nouveaux membres dans l'équipe

Face à cette situation de turn-over, l'intégration des nouveaux membres dans l'équipe est primordiale. En effet, si cette intégration se déroule mal, il y aura d'autant plus de chance que les nouveaux professionnels ne se sentent pas à leur aise dans

l'établissement. Ceci est renforcé par le fait que les jeunes peuvent très rapidement se rendre compte des difficultés d'intégration d'un professionnel et se saisir de ces « failles ».

> *« Et donc au niveau de l'accueil des nouveaux c'est super compliqué quoi. Alors, en même temps, il y a des tuteurs qui sont nommés en tant qu'éducs, mais nous on n'a pas de temps dégagé, c'est-à-dire qu'on apprend à l'autre éduc devant les jeunes, sur le quotidien, il y des choses qui sont pas à faire… » Éducateur.*
>
> *« Il y a pas de tuilage, il y a pas de… une espèce d'accompagnement pour expliquer… Ouais, je voyais S. qui a débarqué il y a un mois, là, c'est…de ce que j'ai observé, elle allait chercher elle-même l'information un petit peu à droite à gauche. » Éducateur.*
>
> *« Oui, faut aller chercher… alors, quand je suis arrivé, je dirais que c'était un joyeux bordel. En même temps, on avait peut-être plus de liberté à ce moment-là, donc on pouvait s'approprier plus les choses, c'était moins protocolisé. Mais je dirais qu'on était un peu jetés aussi dans la fosse aux lions. Euh…Voilà. Après donc, euh…Mme C., l'ancienne directrice adjointe, avait quand même pas mal organisé les choses, au niveau des étapes d'organisation d'équipe, et puis une fois que Mme O. est arrivée, il y a encore d'autres étapes d'organisation qui sont arrivées, et, depuis un ou deux ans, il y a aussi une étape… on serre les vis au niveau des moyens, comme ça c'est flagrant, quoi. » Éducateur.*
>
> *« Moi, quand je suis arrivé ici, j'ai eu un entretien au bout de trois semaines, parce que je l'ai demandé, l'entretien. Et… Je lui ai dit, je l'ai dit à la direction, j'ai dit "Mais on est très, très mal accueillis, ici." » Éducateur.*

### 9.2. Esprit d'équipe et cloisonnement des services

Malgré cette logique de regroupement et de protection face à un turn-over plus ou moins important, il ressort que les éducateurs sont tout de même isolés dans leur pratique. Il est souvent revenu dans les échanges avec les éducateurs qu'il était primordial de « poser un cadre[236] » pour que ces jeunes puissent se sentir « sécurisés[237] ». Mais comment construire ce cadre sécurisant et par quel moyen le

[236] Propos d'un éducateur.

[237] *Ibid.*

mobiliser ? L'asymétrie de la relation que suppose le travail social[238], ajoutée au fait que les usagers soient dans une situation d'obligation de prise en charge, crée une situation de tension permanente et sous-jacente entre les jeunes et les intervenants. Mais, plus que la relation en elle-même, c'est la fonction professionnelle qui est contestée par les mineurs.

> *« Moi, si on m'enferme dans un lieu et qu'on vient m'expliquer qu'on veut me faire du bien, je vais peut-être mettre déjà trois mois à me dire que oui, mais je ne vais pas adhérer. Ce qui manque, c'est que la contrainte oppose. C'est-à-dire que les jeunes, s'ils sont opposés, c'est une espèce de guerre perpétuelle. » Chef de service.*

L'instauration d'une relation de confiance doit alors passer par la mise entre parenthèses de la mission explicite, par une « sortie du cadre », comme nous l'avons vu dans le chapitre 6, pour susciter des interactions d'une meilleure qualité. La question centrale pour les travailleurs consiste en effet à créer un espace de confiance avec les jeunes sous contrainte pénale qui ont développé des méfiances envers tous les types de prises en charge, qu'elles soient scolaires, judiciaires, médicales, psychologiques ou éducatives. En plus d'avoir une connaissance fine du cadre juridique et des conditions sur lesquels leurs prises en charge reposent, ces mineurs sous main de justice ont l'habitude d'avoir affaire à des professionnels en quête de relations privilégiées avec eux, et les intervenants en CEF arrivent en fin de parcours socio-institutionnel des jeunes, avec par surcroît une moindre expérience de cette relation socio-éducative.

S'opère alors une sorte de paradoxe où ils tentent, par des stratégies de contournement, de travailler en dehors des prescriptions institutionnelles, de manière individuelle et isolée. Pour prendre un exemple, les éducateurs sont soumis à des directives les obligeant à noter chaque incident sur le cahier de transmission. Lors d'un entretien avec un jeune placé, celui-ci nous fait savoir que certains éducateurs ne pratiquent pas cet exercice. « Il y en a qui ne notent pas. Ils disent "t'as un problème, vas-y, viens là". Derrière ce truc [le jeune montre un lieu caché derrière un

[238] Giddens, A., *La Constitution de la société*, Paris, PUF, 1987.

bâtiment], "t'as un problème, il y a quoi maintenant ?" Pour moi, c'est ça un vrai éducateur. » Le mineur pointe ici le caractère peu professionnel et peu éducatif de ce traitement « en direct » des incidents, dont les jeunes sont à coup sûr conscients en comparaison d'autres types de prises en charge qu'ils ont connus, mettant en difficulté la crédibilité de tous les intervenants en CEF.

Cette pratique témoigne en outre du faible soutien de l'équipe et de l'institution qui est anticipé par un intervenant qui veut régler tout incident individuellement.

### a. Du rôle de l'« équipe »

L'enjeu des sanctions de comportements fautifs est comme toujours dans ce type de structure un élément central dans l'articulation entre décisions individuelles et responsabilité collective. Le caractère conflictuel et coercitif de la sanction suppose qu'elle ne soit pas assumée par un intervenant isolé, au risque de détériorer la relation de confiance.

Une chef de service d'un CEF affirme ainsi : « Il y a d'abord l'équipe qui va se positionner qui va sanctionner. » Lorsqu'une sanction est appliquée, elle l'est d'abord au nom de la loi nationale, ensuite au nom du règlement intérieur et donc de l'établissement : c'est l'institution qui sanctionne. Mais c'est « l'équipe » qui prend collectivement la décision ou, à défaut, qui l'assume. Les directeurs et chefs de service, qui représentent l'institution en la matière, invoquent le collectif professionnel, « l'équipe », pour susciter la solidarité autour de la sanction.

L'ensemble des sanctions est ainsi porté au nom d'un collectif, et non par les éducateurs de manière individuelle. Cette pratique contribue de la sorte à assurer la cohérence professionnelle au sein de l'établissement, d'harmoniser les pratiques, d'assurer une unité, une continuité. En effet, si les professionnels ne répondent pas de la même manière aux événements, il n'y aura pas de cohérence et la logique collective sera rompue. Cela évite que certains professionnels se retrouvent en contradiction avec d'autres. Comme a pu nous le rapporter un éducateur, ces incohérences au sein de l'équipe sont perçues par les jeunes comme des failles qu'ils vont utiliser pour semer la confusion. En effet, nous l'avons déjà souligné, le cadre apparaît comme

sécurisant pour les jeunes. Si l'équipe n'assure pas de cohérence, ce cadre en sera d'autant plus fragilisé, et sa fonction sécurisante ne pourra pas être assurée.

Ainsi, l'accent mis sur le collectif vise tout d'abord à garantir la cohérence dans l'action au sein de l'établissement et dans les discours des membres du personnel. Cette cohérence est régulièrement évoquée par la direction, qui insiste sur la nécessité de faire circuler les informations pour éviter que des professionnels se retrouvent seuls à gérer des crises. On perçoit ici l'importance de garantir l'homogénéité des décisions et, ainsi, d'avoir une action au nom de l'équipe. Mais, plus qu'une fonction de cohérence, cette façon de porter les sanctions de manière collective revient en réalité à désindividualiser la pratique des éducateurs. C'est un moyen de protéger le professionnel et de ne pas lui faire porter à lui seul la responsabilité d'une décision. Le fait de prendre des décisions au nom de l'équipe remplit la triple fonction de protéger chaque intervenant face au jeune en dépersonnalisant les sanctions, d'en assumer la valeur collective et de garantir la cohérence de l'équipe, face au jeune comme face à l'institution.

La mobilisation de la notion d'« équipe » significative d'une structure unifiée, c'est-à-dire de la continuité entre la force institutionnelle et la légitimité du collectif professionnel, vise à la fois à munir les intervenants de cette légitimité — en effet, celle-ci n'émerge pas de leur seul exercice éducatif, pour de multiples raisons évoquées au cours des chapitres et pages précédentes — mais aussi à placer toute forme de solidarité professionnelle dans la continuité de la *puissance* institutionnelle, à laquelle elle ne saurait échapper.

Dès lors, il convient de poser la question : qu'est-ce qu'une équipe ? Comment se caractérise-t-elle ? Tous les professionnels des établissements en font-ils partie ? L'équipe s'arrête-t-elle à l'institution ? Deux éducateurs de deux institutions différentes travaillant auprès du même jeune font-ils pour autant équipe ? La réalisation concrète de cette « équipe » suppose de la coordination, de la transmission et de la communication entre les différents acteurs professionnels. Quels espaces sont effectivement mis en place dans cette perspective ?

La coordination, le travail interdisciplinaire et la transmission apparaissent comme des éléments centraux à questionner pour appréhender la nature et la réalité du travail en CEF. La grille d'entretien construite en amont du travail d'enquête avait d'ores et déjà pointé la question de l'interdisciplinarité comme un élément central dans cette recherche : « Les articulations interinstitutionnelles et la notion d'interdisciplinarité[239] ». Cette thématique est par la suite largement ressortie des entretiens en allant plus loin sur les questions du travail collaboratif et de la transmission d'informations entre les membres de l'équipe.

Les pratiques de chacun semblent clairement définies, autant au regard des fiches de poste que des projets de structure et des différents documents formels. Cependant, le travail collectif s'établissant entre les différents professionnels est plus complexe à déceler en raison de l'écart qu'il peut exister entre le cadre prescrit et le fonctionnement réel, entre les discours et la pratique. Au regard des entretiens et des observations, nous tenterons, ci-dessous, de traduire la réalité de ce travail collaboratif.

### b. Les espaces collaboratifs

Cette intégration peut se faire au moyen des espaces collectifs mis à disposition des professionnels. Il existe au sein des CEF des temps et des outils formels visant à effectuer un travail de coordination et de transmission : les réunions d'équipe, les temps en comité restreint (entretiens à l'embauche, des réunions du personnel de direction), des réunions de bilan concernant les mineurs de manière individuelle, et des outils de transmission : tableau, cahiers de transmission…

Concernant les horaires, l'organisation prévoit une présence permanente de personnel :

[239] Quelle est la représentation du périmètre d'intervention de chacun des acteurs, des outils et techniques spécifiques à chacun, de leur éventuelle complémentarité ? Quelles sont les logiques qui amènent des acteurs issus de différents champs à collaborer à travers des dispositifs inédits ? Que signifie la notion d'interdisciplinarité inscrite au cœur du projet des CEF ? Quelle est sa réalité sur le terrain ? Le décloisonnement entre champs d'intervention a-t-il une incidence sur l'efficacité du parcours éducatif contraint ?

- L'enseignante, la maîtresse de maison et les éducateurs techniques ont des horaires classiques, de 8 h à 12 h et de 13 h 30 à 17 h.
- Les éducateurs sont présents sur des horaires décalés, le matin pour le lever, le midi et le soir.
- Le cuisinier travaille uniquement le midi et le soir. Il peut mener une activité cuisine certains après-midi.
- Enfin, les veilleurs de nuit assurent une présence lorsque les jeunes rejoignent leurs chambres après le repas jusqu'au matin où les éducateurs assurent le lever.

Des passages de relais sont prévus dans les horaires de travail des professionnels. Ainsi, lorsqu'une équipe commence son service, un temps de 30 minutes est mis à disposition de l'équipe ayant terminé pour échanger. Ainsi, des informations sont partagées sur les événements de la journée et sur la tendance générale du centre.

Il existe au sein des CEF des espaces de régulation formels prévus par le règlement. Ces espaces peuvent être de nature différente :

- des réunions d'équipe : des réunions de coordination ont lieu chaque semaine avec l'ensemble du personnel (à l'exception de quelques éducateurs qui restent avec les jeunes), et des analyses des pratiques professionnelles (APP).

> *« Ouais, les temps collectifs. Mais ils sont…beaucoup plus réduits. Il y a effectivement le temps collectif de la réunion du mardi, qui est super important. » Éducateur.*

- des temps en comité restreint : des entretiens à l'embauche, des réunions du personnel de direction (psychologue, chefs de service, directeur), des réunions de bilan concernant un mineur.
- et des outils de transmission : tableau, cahiers de transmission…

On observe un processus de valorisation de l'écrit dans le travail — lequel est perçu comme un outil formel et officiel marquant au fer les prises de position et permettant

une transmission claire et précise[240] — tandis que les échanges oraux ne sont pas légitimés au motif qu'ils se font dans la « clandestinité ». Si le travail social, basé sur la relation avec l'usager, ne se place pas dans cette configuration, il tend à favoriser la mise en place d'espaces de coordination et de transmission qui se construisent autour de l'échange écrit[241]. En effet, les professionnels du social sont de plus en plus amenés à communiquer et à s'exprimer au travers d'écrits[242] qui peuvent être de nature variée : comptes rendus, relevés de décisions, notes aux juges…[243]. Si la mobilisation de l'oral est reconnue dans les relations de professionnels à usagers (puisqu'elle est primordiale), cela est moins évident au sein des relations interprofessionnelles.

#### c. Quelle coordination de l'intervention dans l'urgence et dans la gestion de crise ?

Il ressort cependant que ces espaces prévus, réunions d'équipe, écrits, ne sont pas utilisés comme des lieux de coordination, puisqu'ils sont contraints par la gestion de crise, par l'« urgence[244] » et une « gestion du détail, pas une gestion de l'ensemble[245] ». Il y a une véritable emprise de l'urgence qui rend le travail collaboratif très complexe. Un éducateur va même jusqu'à reconnaître qu'il est « un peu tout seul », qu'« il n'y a pas d'équipe ». Ce sentiment d'isolement n'est pas spécifique à cet intervenant mais semble bien partagé. Nous avons pu appréhender un isolement entre les professionnels et majoritairement entre les différents services (ou

---

[240] Et ne donnant lieu à aucune interprétation et aucun « malentendu : le développement de l'écrit s'est accompagné de celui de l'administration et de la loi avec comme objectif principal le souci de la mémoire (Dorandeu, R., « Introduction », *Revue française d'administration publique*, n°102, 2002, p. 211-212).

[241] Rousseau, P., *Pratique des écrits et écriture des pratiques. La part « indicible » du métier d'éducateur*. Paris, L'Harmattan, 2007, 296 p.

[242] Rousseau, P, « La pratique éducative révélée par les écrits professionnels : l'exemple de l'AEMO », *Vie sociale*, n° 2, 2009.

[243] Guigue, M, « Quand écrire, c'est faire : l'écriture comme modalité d'action », *Vie sociale*, n° 2, 2009.

[244] Propos d'un éducateur.

[245] *Ibid.*

pôles) participant à la prise en charge des mineurs placés en CEF[246]. En effet, il existe des contradictions entre les pratiques et les fonctionnements des différents services (éducatif, technique, soins, pédagogique, direction) qui sont génératrices de tensions et d'isolement. On perçoit ainsi un collectif de travail en difficulté ayant du mal à se construire et des professionnels isolés dans leur pratique.

Il surgit alors une contradiction entre la nécessité affirmée de former une équipe et le travail réel qui se fait de manière isolée et individuelle. Comment expliquer ce paradoxe ? Et comment expliquer que les professionnels travaillent de manière isolée tout en revendiquant une action collective ?

Paradoxalement, malgré la mise en place d'espaces de régulation informels, il apparaît un important cloisonnement entre les différents services. On distinguera ici cinq services différents : la direction (chefs de service et directeur), l'apprentissage (éducateurs techniques), le soin (infirmière), le scolaire (professeur des écoles) et l'éducatif (intervenants éducatifs encadrant la quotidien des jeunes et leur servant de référents).

S'il semble y avoir une certaine concertation au sein de chaque service, l'articulation entre eux apparaît comme inexistante. Le fonctionnement du CEF se ferait principalement par « pôles ».

> *« Au niveau du CEF, on a beaucoup travaillé en pôles (pôle soins, pôle éducatif, pôle pédagogique). Il faut arriver à identifier un pôle et essayer de voir avec une vision d'équipe. C'est le prochain chantier et on est assez loin d'y être arrivé. Je pense qu'il y a encore beaucoup de boulot, chacun a ses missions, mais je pense que c'est important de pouvoir donner la valeur de chacun aussi. » Directrice.*

[246] Cet aspect a pu être perçu par Ph. Milburn, F. Bailleau et N. Gourmelon dans leur travail sur les EPM. Ils montrent en effet que certaines tensions se créent entre les services, sans pour autant se répercuter sur les relations interpersonnelles (Bailleau F., Gourmelon N., Milburn P., « Les établissements privatifs de liberté pour mineurs : entre logiques institutionnelles et professionnelles. Une comparaison entre EPM, QM et CEF », *Op. cit.*).

*La direction*

Le personnel de direction travaille de manière collective et s'offre des temps formels et informels pour prendre des décisions au nom de « la direction ». Ainsi les choix des dossiers et les décisions les plus importantes sont faits dans un travail de collaboration entre les chefs de service, le directeur et la psychologue.

*Le « pôle technique »*

Les éducateurs techniques travaillent en étroite collaboration entre eux concernant l'organisation des stages et le projet de sortie des mineurs. Cependant, ils se sentent parfois isolés par rapport au reste de l'équipe, du fait de la nature de leur activité (qui se caractérise par un travail manuel et concret) en rupture avec les pratiques des autres professionnels qui travaillent avec les mineurs sur des aspects plus généraux.

> *« Ben, c'est-à-dire que quand vous êtes dans les activités, vous êtes un peu tout seul. Il y a pas d'équipe… si…le truc qui est… mais c'est fluctuant, ça dépend. Il y a beaucoup de turn-over, vous avez dû remarquer. Donc il y a beaucoup de CDD. Donc il y a des gens, on va les voir un mois, après on les voit plus. Même pour les gamins, il y a des trucs un peu déstabilisants, entre les réf et coréf… Un gamin…, W, il avait un coréf, le coréf est parti, on lui en met un autre. Donc c'est difficile. Après, nous on est dans notre truc ; alors des fois, on voit des éducateurs de vie et puis des fois on les voit presque pas, quand on est en chantier l'après-midi, on voit personne. Quand on est dans notre atelier technique, on est un petit peu décentrés. » Éducateur technique.*
>
> *Q.: les professionnels qui sont au CEF, moi je pense à l'éduc scolaire [enseignant], parce que ça me semble être sur l'éducation des jeunes, ça arrive que vous soyez pas d'accord, sur un jeune ?*
>
> *Ça peut arriver, ouais, parce que bon, une éduc scolaire qui émane de l'Éducation nationale, elle est très scolaire des fois. Et moi qui émane du privé,je veux pas faire la guéguerre, soyons clairs, hein moi qui émane du système artisanal, pendant vingt ans, on n'a pas forcément les mêmes approches. C'est pas parce que le gamin il va se gourer sur une addition qu'il est pas capable de travailler. Maintenant on dit les quatre opérations pour travailler, mais maintenant ils ont tous des machines à calculer. Après, le gamin, si…il sait s'intégrer en entreprise, qu'il se fait plaisir au boulot, et qu'il fait du bon boulot, même s'il sait pas compter, écrire, machin. » Éducateur technique.*

*Le soin*

Le « pôle soin » se coordonne très efficacement à l'interne. Des réunions sont parfois mises en place pour échanger sur les situations sanitaires des jeunes. Ce pôle semble ne pas travailler avec les éducateurs de vie et avec les autres professionnels. Il n'y a que très peu d'échanges avec les autres pôles. Ceci correspond à un schéma récurrent quant à la position des personnels et services de santé vis-à-vis des institutions d'encadrement où ils interviennent (comme les EPM ou les quartiers pour mineurs par exemple[247]), notamment au nom du secret médical.

*Le scolaire*

Lors de l'entretien, l'enseignante d'un CEF n'a pas abordé le travail en collaboration avec les autres membres de l'équipe. Elle a spécifié le travail d'échange entre les enseignants des différents CEF de France. Cette information renseigne sur sa vision de la « collaboration ». Il n'apparaît pas de véritable travail de collaboration entre les acteurs de l'école et le reste de l'équipe même si les éducateurs sont parfois présents dans la salle de classe pour seconder l'enseignant.

> *« Nous nous réunissons entre les différents enseignants scolaires des CEF de la région Rhône-Alpes durant* huit *jours par an. Lors de nos rassemblements, nous nous sommes mis d'ailleurs en association, mais il est impossible d'harmoniser nos interventions. En effet, chaque CEF est très différent dans son projet global. On essaie de travailler sur des supports communs, mais chaque attente des directions des CEF est très différente selon le projet, les attentes des directions, les profils des jeunes accueillis, on ne peut pas avoir entre nous un véritable fil conducteur, selon que ce soient des 13-16 ans, des 16-18 ans, selon que ce soient des filles, des garçons.*
>
> *Soit le scolaire est prioritaire, soit il est inclus dans une prise en charge globale, exemple à Grenoble, l'éducatrice scolaire est à l'origine des emplois du temps hebdomadaires avec des jeunes de 13-16 ans (scolarité obligatoire). Pour ma part, à (ville), je les reçois le dimanche soir et je m'adapte quand j'arrive sur le terrain.* À *(*autre *ville), c'est l'enseignant qui décide du départ en stage des jeunes. Moi, je n'ai pas le droit de regard sur les départs en stage. Par contre, entre CEF, on est*

[247] Bailleau F.,Gourmelon N., Milburn P., « Les établissements privatifs de liberté pour mineurs : entre logiques institutionnelles et professionnelles. Une comparaison entre EPM, QM et CEF », *op. cit.*

*en lien permanent par* Internet *et on leur donne les outils à partir du « classeur outils » qui a été conçu par nous tous lors de nos échanges collectifs lors des rassemblements. Au retour, je leur fais un mini-bilan de stage. » Enseignante.*

Ceci pose clairement l'enjeu de la coordination entre le parcours personnel du jeune (dans sa famille, dans son quartier, son projet professionnel) et son parcours scolaire (préparation d'un diplôme, retour en milieu scolaire normal).

*L'éducatif*

Les éducateurs encadrant les jeunes au quotidien abordent le fait qu'ils ne travaillent pas forcément avec les autres membres de l'équipe.

> *« Ben, [la transmission]se fait via le cahier, j'ai envie de dire, avec les techniques, dans l'éducateur éducatif entre guillemets, il y a beaucoup d'échanges. [...]*
>
> *Q : D'accord. Mais là, c'est entre éducs groupe ; mais entre les autres éducs ?*
>
> *Moi, je… non. Je discute pas avec…ils ont leurs jeunes, ils font sur le cahier, on lit le cahier, mais c'est rare que je leur dise "bon alors ça s'est passé comment avec lui ? Ça s'est passé comment avec lui ?", c'est vraiment rare quoi*
>
> *Q : Et avec la psychologue, quand vous avez des interrogations sur la compréhension des gamins, vous allez la voir ?*
>
> *Voilà. Quand on est en réunion, mais c'est pas…ça fait pas consultation, ça fait vraiment échange, quand on sort de réunion avec le café :"Oui, j'ai une petite interrogation, un petit truc."Et puis ouais, voilà, c'est une discussion. » Éducateur.*
>
> *« C'est… c'est bizarre. Après, moi, c'est ma vision des choses, hein. C'est assez particulier, il y a de la solidarité, mais il y a pas… où j'ai connu du travail d'équipe qui était avec beaucoup plus de cohérence, beaucoup plus de cohésion d'équipe, quoi. Là je ne trouve pas qu'il y ait énormément de cohésion d'équipe, quoi, au niveau du CEF. Là, il y a des individus, euh…moi, je dirais que je fonctionne en m'adaptant énormément aux gens. » Éducateur.*

Malgré l'existence d'espaces de régulation formels et informels, les différents services (ou pôles) participant à la prise en charge des mineurs placés en CEF apparaissent donc clairement cloisonnés[248]. Ce processus est lié à la spécificité des pratiques et des

[248] Cet aspect a pu être perçu par Ph. Milburn, F. Bailleau et N. Gourmelon dans leur travail sur les EPM. Ils montrent en effet que certaines tensions se créent entre les services, sans pour autant se

fonctionnements de chaque service. Il en résulte des désaccords sur les modalités d'approche des situations et des jeunes, et la méfiance latente qui s'ensuit interdit davantage de collaborations.

### d. L'informel au secours de la coopération

Ce collectif tente de se construire au travers des espaces de régulations protocolaires et des outils de communication, de transmission, de régulation. Cependant, ces espaces ne semblent pas assurer une existence réelle de l'équipe. C'est ce qui ressort au premier regard. On perçoit ainsi un collectif de travail en difficulté ayant du mal à se construire et des professionnels isolés dans leur pratique. Cette équipe est pourtant bien présente. Son existence n'est pas assurée par ces espaces formels, mais se construit dans d'autres lieux. C'est ainsi dans des espaces et des temps informels, entre les portes, que la force du collectif se ressent particulièrement. Le travail interdisciplinaire, la transmission entre les intervenants et l'articulation entre les différents services se font à l'occasion de discussions en dehors des instances et d'échanges réguliers par mél. Dans le cas des CEF, les moments de changement de personnel (le matin et le soir) sont par exemple utilisés pour se transmettre des informations, mais également pour se soutenir et se conseiller sur les pratiques. Comme nous le dit une éducatrice,

> *« Il y a quand même beaucoup de temps informels, quand on croise des collègues le matin, on s'explique des trucs. Dans les couloirs, on se parle : "au fait, t'as vu Machin ?, j'ai fait un bilan, j'ai vu Untel". » Éducatrice.*

Par manque d'espaces collaboratifs (ou simplement du fait que ces espaces sont utilisés à d'autres fins), le travail interdisciplinaire, la transmission entre les intervenants et l'articulation entre les différents services semblent se faire sur des espaces informels, des discussions et des échanges réguliers par mél.

---

répercuter sur les relations interpersonnelles (Bailleau, F., Gourmelon, N., and Milburn, P., « Les établissements privatifs de liberté pour mineurs : entre logiques institutionnelles et professionnelles. Une comparaison entre EPM, QM et CEF », *op. cit.)*

> *« Et sinon, en termes de travail interdisciplinaire, qu'est-ce qu'on peut dire du CEF de W. selon votre expérience ?*
>
> *— Ben, c'est assez simple, hein. Moi, j'ai jamais eu de difficultés là-dessus. Mais je crois que c'est rare, aussi, moi, je trouve que ça se passe bien au CEF de W. Après voilà, quand le jeune a un problème de soins, on va vers l'infirmière, quand le jeune il a un problème sur le projet professionnel, on s'adresse aux techniques…je crois qu'on est assez bien rodés là-dessus, quoi, ça se passe bien. ».* Éducateur.

« Ça se passe bien » signifie également qu'on se passe bien l'information ou le dossier mais sans que cela relève d'un véritable *espace collaboratif.* Ainsi, les espaces collectifs et les rôles de chacun s'organisent de manière naturelle et ne répondent pas forcément à leurs objectifs. Ces espaces sont réinvestis pour répondre à des besoins particuliers plutôt que pour mettre en place ce qui est initialement prévu. En outre, il semblerait que ces interactions hors cadre reposent davantage sur des affinités personnelles que sur des nécessités de collaboration professionnelle. La transmission de savoir et l'effort d'articulation entre les professionnels se feraient ainsi selon des relations interpersonnelles.

#### e. Une coordination interne incertaine

Dans le cas des CEF, les moments de changement de personnel (le matin et le soir) sont par exemple utilisés pour se transmettre des informations, mais également pour se soutenir et se conseiller sur les pratiques. Cependant, tous n'utilisent pas ces moments. Certains professionnels ne prennent pas le temps d'aller chercher l'information et se contentent de lire le cahier de transmission ou de relever leur boîte mél.

> *« Ben elle se fait via le cahier, j'ai envie de dire, avec les techniques, dans l'éducateur-éducateur entre guillemets, il y a beaucoup d'échanges. C'est-à-dire que l'équipe qui arrive à 5 h, elle voit l'équipe qui a fait la journée, il y a un relais qui est fait ; en plus, on est une bonne équipe au CEF, vraiment, il faut le souligner. Du coup, ça devient un passage de relais qui vient en discussion, qui vient en… Donc on prend vraiment un moment pour discuter, on n'est pas à regarder sa montre, "moi, à 17 h 30, je pars" quoi. Moi, des fois, je pars, il est moins le quart, moins dix, parce qu'on a discuté, on a fait le point, voilà. Quand on sent que le*

*jeune est pas bien, et qu'on part à 17 h 30, on dit "attention, méfie-toi, surveille-le, regarde-le". Quand le jeune a fait n'importe quoi, on prévient… tout ça, le jeune il peut pas dire à l'autre : "Non mais je peux sortir, j'ai rien fait." Donc là-dessus, sur le passage de relais, on le fait, c'est hyper important. On le fera naturellement, parce qu'on discute entre nous. On le fait tout le temps. » Éducateur.*

Certains intervenants peuvent avoir des difficultés à se voir en fonction des horaires ou des urgences à traiter. Les courriels et les téléphones sont utilisés par ces personnes pour échanger à propos des situations spécifiques et pallier ce manque de temps collectif. Les méls prennent une place centrale, assurant la transmission de toutes les informations importantes relatives au CEF (admission, crise, fugues…), si bien que les intervenants peuvent être au courant de tout depuis leur domicile. Cette utilisation des méls, bien qu'elle permette une transmission très rapide et efficace des informations, semble ne pas être mobilisée de la même manière par tous. Les plus jeunes paraissent communiquer plus facilement par l'intermédiaire des *smartphones* qui permettent une lecture instantanée des courriels, cependant que d'autres n'utilisent pas ce type de technologie et ne prennent connaissance des méls qu'une fois par jour, voire tous les deux jours, et se limitent strictement à une utilisation sur leur lieu de travail.

*« L'éduc scolaire, elle nous donne aussi son point de vue, quand j'envoie un mél en disant : "Tiens, j'aurais un stage pour tel gamin" les copies sont envoyées aux uns et aux autres.*

*Q : Et vous travaillez avec elle en concertation ?*

*Bien, sûr. Elle nous le dit. Déjà, elle nous donne le niveau scolaire de façon plus affinée que celui qu'on a pu percevoir nous ; après, quand tel jeune souhaite avoir…je sais pas…en charpente, par exemple, le gamin, s'il sait pas faire les quatre additions, il est mal barré. Alors peut être qu'après, si le gamin veut continuer là-dedans, on lui explique, ben écoute en scolaire, il va falloir que tu maîtrises les quatre opérations de base. Il le sait, il est briefé. Si c'est vraiment son projet, en scolaire il va bosser comme il faut… » Éducateur technique.*

En l'absence d'espaces collectifs, il y a une véritable attente de la part des professionnels de « terrain » » pour faire remonter des dysfonctionnements auprès de la direction et des autres services. Les espaces collectifs prévus pour l'analyse de la

pratique et pour questionner de manière large le travail éducatif sont alors investis par les travailleurs sociaux pour faire passer des messages sur leurs mécontentements, comme le confirme un psychologue.

> *« Il me semble que… L'APP déjà, elle se fait une fois tous les* quinze *jours, en demi-groupe, de manière collective. Et souvent je suis sollicité sur des… sur des points très particuliers au niveau des mineurs, des compréhensions plus, cliniques, et je suis pas sûr qu'en APP ils abordent ces questions-là. J'ai l'impression que c'est surtout des questions institutionnelles qui sont abordées, des mécontentements des… oui, des plaintes, que moi, oui on vient me chercher sur ce rayon-là, mais…Ou alors ça tient aussi à une posture, aussi, peut-être que…ben…enfin c'est un échange pour moi, c'est pas…moi aussi j'ai besoin du matériel que m'apportent les éducateurs, ils sont quand même là au premier plan pour avoir une compréhension globale, parfois, moi, c'est très partiel, je les vois dans mon bureau, c'est assez…frustrant, ma position, aussi, et ça peut être très clivé, ça peut donner à voir des choses très…très différentes. Mais non, je…c'est vrai que c'est un peu particulier, ici. Mais je pense qu'il y a un réel besoin, aussi… je trouve que l'équipe est souvent, comme elle est en première ligne, elle se sent souvent très attaquée, elle a un grand besoin de connaissances, de l'étayage, et je ne pense pas que ça suffise, la supervision. Euh…non pas que…le professionnel qui l'anime soit pas compétent, c'est pas ça, on n'est pas sur les mêmes domaines, mais je sens bien qu'il y a cette demande-là aussi qui déborde. Alors c'est peut-être la question des limites ici… » Psychologue.*

Ainsi, les espaces collectifs et les rôles de chacun s'organisent de manière naturelle et ne répondent pas forcément à leur objectif initial. Le psychologue se voit ainsi sollicité dans un rôle organisationnel en même temps qu'il est chargé de traiter les cas de jeunes, ce qui constitue sa mission de base.

> *« Actuellement, c'est même pas moi qui ai dit : "j'organise les stages", ça s'est fait naturellement, parce qu'à un moment donné dans le planning j'ai eu pas mal de gamins qui étaient dans des phases de découverte de métiers, donc j'ai fait ce truc-là. C'était plus sur des chantiers à l'extérieur, comme celui de cet après-midi, où il y a un peu de débroussaillage, du coup il était moins dans les stages. Mais ça peut très bien changer. » Éducateur technique.*

> *« Mes opérations de stage et autres, c'est fait par le collectif. Les jeunes, ils sont mis en stage aussi après le bilan initial. En réunion on en parle : "Est-ce que ce gamin, il est opérationnel ?", on est deux aussi en technique, il y a S. Donc je lui demande ce qu'il en pense aussi ; je vais pas d'emblée décider comme ça : "Tiens, lui, il est en stage", S de son côté aussi sait que tel gamin lui a dit que ce métier l'intéressait,*

*voyez. Moi après sur le… on va dire sur… le griffonnage, signer Machin, tout ce qui est administratif et gestion, je le fais. Après avoir vu de mon côté est-ce que le gamin était apte pour ce métier, ou que le gamin m'ait dit "ça m'intéresse" ou "ça m'intéresse pas", en avoir rediscuté avec le référent, coréférent, qui eux aussi ont une relation particulière avec le gamin. Voyez. C'est pas… on n'est pas chacun dans notre coin. » Éducateur technique.*

Il apparaît clairement que les espaces de régulation formels répondent à des attentes en termes d'organisation et de gestion, les rendant inéluctablement nécessaires, mais ceux-ci doivent impérativement être « complétés par les acteurs eux-mêmes[249] », de façon informelle et dans des espaces plus réduits. Cependant, il semblerait que ces interactions « hors cadre » reposent davantage sur des affinités personnelles que sur des nécessités de collaborations professionnelles. La transmission de savoir et l'effort d'articulation entre les professionnels se feraient ainsi selon des relations interpersonnelles. Ce *détournement organisationnel* vient remplir des insuffisances soulignées précédemment (cloisonnement, faiblesse du tuilage, etc.) qui surgissent régulièrement dans des situations problématiques (dossier personnel de mineur, situation de crise, etc.).

Chacun de ces espaces se donne des objectifs différents en vue d'établir de la transmission sur la situation d'un mineur ou sur des événements particuliers. Ces temps sont également prévus pour sortir du « quotidien » et aller vers des réflexions plus larges sur les pratiques et les missions du CEF. Par exemple, les analyses des pratiques professionnelles (APP)[250] et les réunions d'équipe hebdomadaires sont mises à disposition pour prendre du recul sur le travail de chacun, remettre en question les pratiques et procéder à une réflexion décalée. Or ces espaces ne sont manifestement pas utilisés à ces fins, puisqu'ils sont biaisés par la gestion de crise et

[249] Boussard, V., *Le Socio-manager*. Paris, Dunod, 2004.

[250] Pour Dominique Fablet, l'APP à pour objectif de « renforcer les compétences requises dans les activités professionnelles exercées, accroître le degré d'expertise, faciliter l'élucidation des contraintes et enjeux spécifiques de leurs univers socioprofessionnels, développer des capacités de compréhension et d'ajustement à autrui… » (Fablet, D., « Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : une visée avant tout formative », *Connexions*, 2-82, 2004).

par l'« urgence ». Il y a une véritable emprise de l'urgence qui rend le travail collaboratif très complexe.

> *« Le CEF, on y est souvent aussi dans l'urgence, parce que nous, on fait toujours beaucoup de choses dans l'urgence, parce qu'il faut être très réactif. » Chef de service.*
>
> *« Et comment on peut expliquer ça, qu'il y ait pas de cohésion d'équipe ?*
>
> *- Mais parce que moi, je pense qu'il y a un problème de management à ce niveau-là, quoi, aussi. Enfin… euh… alors, je sais pas si c'est au niveau juste tout en haut, de la direction, ou de la chef de service, mais en tout cas… moi, je serais en attente de plus de cadre, plus de direction, plus de… voilà. Et en même temps, moins de chipotage sur du quotidien, euh… sur des détails, quoi. Donc voilà, on a une gestion du détail, mais on n'a pas une gestion de l'ensemble du jeune. » Éducateur.*

Les professionnels sont très souvent dans la « gestion de crise », pris par la force du quotidien, ce qui rend d'autant plus difficile la mise en place de moments plus calmes pour prendre du recul sur la pratique.

> *« Un exemple…l'ES mardi, on a… le mardi après-midi, on a un créneau où on fait une action collective. Ça fait longtemps qu'on a des difficultés là-dessus, on n'arrive pas à se dégager du temps, ou à réfléchir, avoir une réflexion vraiment approfondie là-dessus. Le sens des actions, qu'est-ce qu'on fait quand on est en activité avec un gamin, quel sens on met, quels moyens… on a, quel… quel support on a ; ça c'est des choses sur lesquelles on est demandeurs. Les sorties, quelles sorties on fait, à part poser des interdictions parce qu'un jour il s'est posé un problème avec un gamin, systématiquement la réponse c'est d'interdire, euh… qu'est-ce qu'on en fait. Il se passe un problème avec un éduc et un jeune, comment c'est repris, et comment on l'intègre à un fonctionnement d'équipe, comment on a une réflexion là-dessus, comment on théorise, aussi. Voilà pour…je trouve qu'on est… après c'est pas un reproche, du moins, c'est aussi prendre en compte la situation. Je sais que la direction gère les urgences, et je trouve que c'est le problème.*
>
> *Q : C'est le fonctionnement ?*
>
> *Pas que le fonctionnement, je dirais, en fait, que… il y a aussi la responsabilité diluée, mais la PJJ, quand je vois la pression qu'ils mettent à l'heure actuelle à cause de la crise, certes, mais… » Éducateur.*
>
> *« Et donc au niveau de l'accueil des nouveaux c'est super compliqué quoi. Alors en même temps, il y a des tuteurs qui sont nommés en tant qu'éducs, mais nous on n'a*

*pas de temps dégagé, c'est-à-dire qu'on apprend à l'autre éduc devant les jeunes, sur le quotidien, il y des choses qui sont pas à faire… » Éducateur.*

### f. La coordination externe

Le travail éducatif en CEF suppose d'entretenir des relations courantes avec un certain nombre d'acteurs et d'institutions extérieures, autant de partenaires susceptibles de jouer également un rôle décisif dans la portée du séjour des jeunes placés.

Les éducateurs référents PJJ des jeunes se déplacent régulièrement (trois à quatre fois durant le placement de 6 mois) dans les CEF pour réaliser des entretiens individuels avec le mineur et ils sont en contact régulier avec l'éducateur référent, qui suit le mineur au sein du CEF. En outre, les rapports aux juges sont également transmis aux UEMO de la PJJ.

Une série de documents entrent et sortent de la structure. Le dossier qui est reçu par les CEF contient simplement les ordonnances judiciaires et documents officiels (enquête sociale, comptes rendus des jugements). Les documents sortants sont les notes d'incidents et les bilans de placement. Les interactions avec des acteurs extérieurs relèvent principalement du monde judiciaire : PJJ, juges…

> *« C'est toute la difficulté de l'interinstitutionnel entre le judiciaire et l'éducatif, dans le sens où chaque juge a la décision totale de faire ou de ne pas faire, et c'est vrai qu'il y a une variable incroyable. Il y a des juges, ils ne dérogent pas. Et t'as un gamin qui est sous mandat judiciaire, il dérogera une fois c'est fini. Et qui…va…évidemment, les jeunes le perçoivent comme quelque chose de… » Éducateur.*

Les relations sont ici considérées comme importantes afin de conserver la cohérence de l'action institutionnelle à l'égard des mineurs pour qu'elle acquière du sens pour lui et qu'il ne joue pas sur les contradictions qu'il pourrait percevoir. La question du traitement des transgressions est ici centrale, dans la mesure où le CEF attend de ses partenaires qu'ils jouent leur rôle en la matière (sanction judiciaire des transgressions internes au CEF).

D'autres types de partenariat apparaissent selon les cas. Une convention est passée entre l'un des CEF et la structure hospitalière psychiatrique locale pour répondre aux situations à caractère pathologique que l'établissement est spécifiquement mandaté à accueillir. Nous n'avons pas constaté de coordination avec les services de l'aide sociale à l'enfance, qui passent sans doute par la PJJ : cet aspect est envisagé avec le passage de ce rapport consacré aux projets de sortie.

Il existe également des partenariats avec les acteurs économiques locaux pour prévoir des stages pour les mineurs : ils existent de manière assez empirique et sans qu'une fonction soit spécifiquement dédiée à cette tâche. Il n'apparaît pas de partenariat avec d'autres acteurs locaux, comme les clubs sportifs, les services municipaux, les centres socioculturels, etc. Il en va de même avec l'Éducation nationale (hormis les mises à disposition des professeurs des écoles) : un cas de jeune allant en cours dans le lycée professionnel local (et y ayant poursuivi son cursus scolaire après la fin du séjour en CEF) nous est rapporté. Toutefois, il s'agit ici comme dans d'autres cas d'arrangements ponctuels et circonstanciés, et non de partenariats. Sans doute les réticences potentielles des habitants des localités et de leurs élus sont-elles prises en compte et constituent-elles un obstacle conçu comme tel par les directions des CEF. Mais elles ne sont sûrement pas indépassables comme le laissent penser les initiatives empiriques pour les stages ou autres. Certains échanges relèvent entièrement de l'initiative de chaque intervenant, à titre quasi personnel, comme dans le cas ci-dessous.

> *« J'ai eu l'occasion de rentrer dans la prison de Ropes, ça me permet de voir…parce que moi qui ai pas grandi dans un milieu comme ça, on est loin de tout ça, on est loin d'imaginer qu'on peut être adolescent et qu'on peut se retrouver dans un 8 m², quoi. Et le fait d'être entré, déjà ça fait quand même bizarre de voir la prison. Je l'ai demandé, hein, c'est moi qui ai demandé, j'ai demandé à aller dans ce milieu-là quoi, pour voir d'où venaient les jeunes, ce que vivaient les jeunes, une approche différente. Après, les juges aussi, vous avez un échange avec les juges, ils vous demandent votre avis aussi, et… vous récupérez le jeune, enfin…donc c'est un côté qui me plaît aussi, et après il y a cette relation avec l'éducateur PJJ, quoi, on travaille vraiment en lien. Donc si on n'a pas de lien avec l'éducateur PJJ, on n'aide pas le jeune. Donc on travaille en interne, et avec la PJJ, on travaille aussi sur la sortie, sur l'extérieur. » Éducateur.*

### 9.3. L'informel entre organisation clandestine et moteur d'innovation

Les déficits de coordination, notamment à l'interne, se traduisent par l'interpellation régulière des psychologues, à qui il est demandé de jouer un rôle d'interface ou de traduction. Ce qui se joue autour des dossiers individuels renvoie souvent à une insuffisance dans la coordination entre les services (les « pôles ») que le ou la psychologue est amené/e à combler, dans la mesure de ses possibilités. Ce rôle de réparateur organisationnel ponctuel s'écarte bien de sa mission initiale qui consiste à intervenir directement auprès des mineurs.

> *« Euh…Je… je sais pas, comment dire. En fait, j'ai l'impression d'être une interface entre l'équipe et la direction, voilà. Et que à des moments, je…quand on dit que je suis cadre, oui, d'accord, mais…j'ai pas…le pouvoir de décision que peut avoir un cadre de direction, qui…je suis… dans un rôle consultatif, en fait. Et…dans les faits, c'est bien ça. Et du coup, ce qui va être mis en place, c'est pas forcément la position que j'aurais adoptée, ou voilà. C'est assez fréquent, donc je n'ai pas la même position. » Psychologue.*
>
> *« Je discute beaucoup avec la psychologue du CEF, parce qu'elle est vraiment…Quand il y a la situation d'un jeune que je comprends pas, là-dessus on en rediscute…*
>
> *Q : Ah oui, vous avez cette possibilité ?*
>
> *Ah oui, oui, oui : la psychologue elle est vraiment, là-dessus, il y a aucun souci. On peut vraiment discuter, si on a un doute, ou il y* a *des comportements qu'on comprend pas, le jeune on va le voir pendant x temps, et puis un jour il va nous faire un truc… donc là elle va m'ouvrir les yeux sur une action que j'aurais vue, mais que j'aurais pas constatée, analysée, approfondie. Et elle, elle va me dire : "Est-ce que c'est pas ça? "Je vais dire : "Ah oui", elle va me dire : "Ah, mais c'est sûrement ça qui…". Donc je m'appuie sur ce regard que je n'ai pas, quoi. Donc c'est pour ça que la formation, ça va juste… oui, ça va me permettre d'approfondir un peu ma vision des choses. » Éducateur.*

Les espaces collectifs de travail et de coordination (APP, réunions d'équipe, etc.) ne constituent pas des espaces suffisants pour assurer une coopération tant pour l'interprétation des problématiques des jeunes (dont on a vu que les carences de qualification dans le social rendaient difficiles au niveau individuel) que pour l'organisation de partenariats externes utiles. Cette carence est palliée par des

pratiques de contournement qui se résument dans des relations interpersonnelles, la constitution d'acteurs pivots (psychologue, chef de service) ou par des initiatives personnelles. Si ce fonctionnement informel recèle sa part d'innovation, ilpose néanmoins le problème de l'homogénéisation des outils et des réponses en matière de suivi éducatif.

L'invocation de l'« urgence » et la « gestion de crise » comme éléments problématiques renvoie aux situations difficiles qui sont régulièrement rencontrées mais qui posent un problème de fonctionnement collectif dans la mesure où les instruments organisationnels ne permettent pas d'y faire face. Les espaces de travail collectifs visent à répondre aux situations courantes non critiques. Mais l'« urgence » permanente montre que les situations sont toutes critiques dans des CEF qui accueillent par définition des mineurs qui ont des problèmes de comportement importants qui les ont précisément amenés en CEF. La « gestion de crise » perd dès lors son caractère exceptionnel et constitue un élément central de la prise en charge. Or le système organisationnel du travail collectif n'apporte pas de réponse propre à cette problématique spécifique, et ne permet pas de compenser les insuffisances individuelles de compétence pédagogique évoquées au chapitre précédent. C'est pourquoi les intervenants ont recours à des expédients, des bricolages interpersonnels, ou sollicitent une réponse collective non prévue par le cadre organisationnel.

Les espaces de collaboration visent à donner corps à l'interdépendance entre professionnels[251]. Si les systèmes de collaboration formels s'établissant entre ces intervenants entrent certainement dans cette conception particulière proposée par l'approche organisationnelle, les espaces de contournement mobilisés en dehors du cadre prescrit ne semblent pas y participer de manière effective. En effet, ceux-ci répondraient davantage à un besoin de contournement des règles, soit en résistant au changement, soit en le provoquant par la mise en place de pratiques d'innovation[252].

---

[251] Crozier, M., Friedberg, E., *L'Acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977.

[252] Sur ce point : « Le succès de l'innovation résulte de la capacité des acteurs à ne pas respecter totalement les règles de l'organisation mais inversement, à en transgresser certaines pour se placer

Nous avions, dans un premier temps, perçu que les actions se construisant en dehors du cadre se faisaient de manière isolée et individuelle. L'équipe, le collectif, ne semblait pas être représenté dans ce type de pratiques, mais apparaissait effacé. L'étude des relations informelles rapportée ici amène cependant à considérer le contraire. Si ces actions relèvent d'un seul éducateur, si elles ne sont pas relayées dans les espaces de travail formels, elles ne sont pas pour autant détachées du collectif. En effet, ces pratiques éducatives sont tout de même portées par l'équipe puisqu'elles se transmettent dans ces espaces qui sont connus, voire reconnus dans le cadre d'échanges informels. Le CEF, par effet de ses caractéristiques liées à la contrainte, à son public et aux insuffisances de qualifications, fonctionne grâce à ce schéma organisationnel clandestin (sanctions assumées par l'équipe au nom de l'institution, relations interpersonnelles pour interpréter les situations des jeunes, initiatives personnelles de partenariat, échanges par mél, etc.), son homologue officiel ne remplissant pas son plein office. S'il est source d'innovations, ce schéma clandestin, à l'instar des pratiques informelles de trouée du cadre, ne permet pas, du fait de sa légitimité limitée, de susciter des modalités d'action collectives pérennes, car reposant sur des *tactiques* de l'opportunité et non sur des *stratégies* portées par le collectif professionnel (innovation), organisationnel (validation) et institutionnel (légitimation)[253].

---

de cette manière et au moins partiellement, en porte-à-faux avec l'ordre établi » (Boussard, V., *Le sociomanager*, O*p. cit.*)

[253] L'opposition entre tactiques et stratégies est empruntée à M. de Certeau (Certeau (de), M., *L'invention du quotidien*, tomes 1 et 2, o*p. cit.*)

## 9.4. Les fonctions d'encadrement : polyphonie du « cadre »

### a. Trois portraits de directeurs/trice

**Christine, directrice de CEF**

Après avoir obtenu un bac C, Christine a intégré un cursus de droit à l'université. Elle travaillait en parallèle dans des centres sociaux, faisant des colonies de vacances pendant les congés scolaires et des petits boulots alimentaires (restauration…). Elle passe ensuite le concours de directeur de la PJJ, puis « *fait un mémoire sur les violences institutionnelles* ». Elle travaille en centre de placement immédiat pendant huit ans. Durant ces années, Christine s'est vu attribuer comme mission de travailler en collaboration avec le secteur associatif habilité. Ce sont les premières relations qu'elle entretiendra avec les CEF, à l'occasion de comités de pilotage et de réunions de travail. Fin 2007, le directeur du CEF de W. a annoncé son départ, et la directrice adjointe de la structure propose à Christine de postuler. Une période de doute s'installe alors. Malgré cela, elle décide tout de même de postuler : « *Le directeur à l'époque m'avait re-sollicitée pour que je postule à ce poste et, fin 2007 je me suis décidée pour des raisons professionnelles et personnelles.* » C'était de plus une période parfaite pour changer de poste, car elle quittait une structure dans de bonnes conditions : « *J'avais mené le CPI où je voulais l'amener, un établissement reconnu par les professionnels, par le commissariat.* » Elle postule alors à l'association porteuse de l'établissement. Après avoir tenté de conserver son poste à la PJJ, et d'être mise à disposition, Christine décide de démissionner. Son poste au CEF ne commençait pas immédiatement. Mais, en raison du départ précipité de l'ancien directeur pour un CER, elle propose de commencer avant la date prévue : « *J'ai pris mon poste le 1er juillet en dépannage sur le CEF bénévolement puisque l'ancien directeur devait rejoindre le CER. Normalement et officiellement, je devais être embauchée à partir du 1er septembre, mais j'ai accepté de venir travailler bénévolement en juillet.* »

« *Quand je suis arrivée au CEF, j'étais étonnée de la méconnaissance de la loi. Petit à petit, avec de la pédagogie, je leur ai appris des choses, comment différencier le temps judiciaire et le temps pédagogique. Il y avait beaucoup de mécontentement, car l'équipe ne comprenait pas qu'en procédure pénale il y avait des délais. Ce qui m'a surpris aussi, c'était leur absence de demande de formation, donc j'ai tout proposé [proposition de formations] et j'ai tout imposé et j'ai rendu la formation obligatoire pour tous.* » Christine, directrice.

**Patrick, directeur de CEF**

Patrick dit lui-même avoir un parcours *« très atypique »*. Il n'est pas « *issu du secteur à la base* ». Il a commencé dans le commerce et la finance. La dernière entreprise pour laquelle il travaillait s'est trouvée en difficulté. Il devait ainsi investir lui-même dans celle-ci. Chose qu'il n'a pas souhaité faire, « *parce que la compagnie souhaitait imposer un partenaire* ». Il a refusé. Il se trouve que, dans les clients, il y avait « *le président d'une association qui gérait des centres éducatifs renforcés* ». Patrick nous raconte alors sa rencontre avec ce dernier : « *Un jour il se pointe à l'agence, je devais avoir une mine un peu fatiguée. On se met à discuter, et du coup je lui dis : "Voilà où j'en suis, je vais vendre tout ça, et je vais faire autre chose." Et comme on discutait beaucoup sport, il savait que j'encadre des gamins du foot de la ville où j'étais, et là il me dit : "Écoute, vu ton profil, vu ce que j'en entends et ce que je vois sur le terrain de foot, il y un poste d'éducateur technique sportif qui se libère en CER à La Palisse, dans l'Allier. Viens faire un essai."* » Après quelques jours d'hésitation, il décide d'accepter et d'essayer quelques jours. Ce sera alors le début qui marquera son passage dans le travail social : « *Je n'en suis jamais ressorti. »Il est ainsi resté éducateur durant trois années. C'est à cette époque qu'« on commençait à former des éducateurs en CER* ». Après s'être formé, un poste de chef de service s'est libéré. On lui a proposé le poste. Il y est resté « *jusqu'en juin 2010* », où il a *« postulé pour prendre la direction du CEF Bourbonnais »*. Après plusieurs changements de structure (plusieurs CEF et CER) et à la suite d'un audit de la PJJ dans un de ces établissements, il est nommé « *directeur de pôle alternatif à l'incarcération au sein d'une association* ». C'est par la suite qu'il est devenu directeur du CEF.

« *Donc voilà, donc nous on essaye de leur montrer qu'on peut travailler encore dans la contrainte sans acheter la paix sociale sans donner de clopes supplémentaires. Alors, certes, les conflits sont plus violents, les conflits sont plus longs, c'est une gestion complètement différente, mais ça se fait. Et on explique aussi que, voilà, ils ont toujours eu en face d'eux des adultes qui n'étaient pas fiables, donc voilà, si nous aussi on commence à dévier et à ne pas tenir ce qu'on leur dit à leur arrivée, ça ne fonctionnera pas. Voilà un petit peu la photo en caricaturant de l'équipe actuelle.* »

**Nicolas, directeur de CEF**

L'arrivée de Nicolas en CEF s'explique par une spécialisation dans ce domaine du travail social. Comme il le dit lui-même : « *C'est le public qui m'a emmené ici.* » Il a travaillé auprès de jeunes de l'aide sociale à l'enfance pour une association s'occupant de rescolarisation et de prévention au décrochage scolaire. Souhaitant continuer à intervenir auprès de ce public, Nicolas passe le concours de directeur de service à la PJJ. Il l'obtient en 2005 et part se former à l'école de formation de la PJJ. Il avait avant cela eu un master de droit et « *démarré une thèse sur le statut juridique du citoyen détenu* ». Il n'a cependant pas eu les moyens de la terminer.

À l'issue de la formation PJJ, Nicolas accepte un poste en Picardie, « *en tant que directeur de foyer d'un centre de jour* ». Il se dirige ensuite, après deux ans au foyer, vers le milieu ouvert, dans une UEMO : « *Je fais ce boulot pendant quatre ans, mais, assez rapidement, je me rends compte que le milieu ouvert, ce n'est pas trop mon truc.* » Il a souhaité arrêter et se diriger vers l'hébergement. Aucun poste n'étant libre, il a alors connaissance d'un CEF où la directrice est en arrêt. Une candidature s'est ouverte et il a postulé.

« *Je suis très content de ce qu'ils font [les professionnels]. Pour avoir travaillé dans un foyer PJJ, où les éducateurs étaient très formés sur les écrits, sur la réflexion, mais que derrière ils étaient enfermés dans les bureaux, les gamins foutaient le bordel. Là, ils sont sur le terrain, hein. J'ouvre le bureau des éducs, j'ai jamais personne à l'intérieur. C'est une satisfaction. Mais par contre, si j'en vois un dans le bureau des éducs, qui me dit : "Ben j'ai pris une heure supplémentaire pour taper mon rapport ou pour vérifier, etc.", je serais aussi satisfait.* »

Ces portraits brossés de trois directeurs montrent d'emblée l'absence de voie tracée d'accès à la fonction. Elle passe soit par une promotion interne au sein des établissements du social, avec une faible qualification dans le domaine et une expérience acquise sur le tas, soit par une formation aux fonctions de direction dans le secteur, plutôt celui de la PJJ. Ces deux profils viennent combiner les compétences managériales (cadres juridiques, gestion financière et comptable, GRH, etc.) et de terrain (méthodes éducatives, réponses aux situations concrètes), avec un dosage variable selon le parcours. Mais le pilotage d'un CEF suppose une dose de capacité à dépasser les savoirs communs que présume ce type de fonction dans le secteur social.

Ils sont en effet confrontés à des « situations de crise » (dont on a vu qu'elles caractérisent sans doute les CEF) assez permanentes. Le premier aspect renvoie à l'imposition d'un cadre qui ne se résume pas à l'application du règlement : cadre qui vaut tant pour les personnels que pour les mineurs placés. En effet, les CEF dont ils prennent la direction sont en tension, ce dont on retrouve les traces dans les événements qui ont jalonné leur histoire et dont ils sont vite informés[254]. Ce d'autant que le départ de leur prédécesseur est souvent lié à un état d'anomie du centre et qu'ils doivent affirmer leur autorité d'entrée de jeu sur l'ensemble des acteurs en son sein.

Les directeurs rencontrés dans cette recherche ont dès lors entrepris de poser un cadre spécifique à leur mode de direction, qui constitue une originalité par rapport à leurs prédécesseurs et un écart par rapport aux exigences posées par le cadre institutionnel imposé par la tutelle ou par la méthodologie habituelle pour le suivi des jeunes placés. L'exemple suivant d'un directeur qui impose sa « patte » en mettant en place un dispositif comportemental inédit est fort éloquent à cet égard.

L'instauration de cette pratique se veut ainsi un modèle généralisable pour imposer la paix et le respect entre mineurs eux-mêmes et entre les mineurs et le personnel. Il permet de donner le ton général (celui d'une sévérité respectueuse, d'une discipline intelligente) qui entreprend de donner au personnel un cadre de référence général et une sensation d'avoir le soutien de la direction, soucieuse des situations du quotidien le plus anodin en apparence et le plus tendu en réalité.

La direction pose ainsi un cadre d'action qui est à la fois informel dans la mesure où il n'est pas inscrit directement dans les documents officiels (projet d'établissement, règlement intérieur, etc.) et formel puisqu'il s'impose aux personnes concernées, notamment les jeunes, accessoirement les éducateurs. Les directions sont ainsi amenées à composer avec la réalité, à élaborer des semi-stratégies[255], dont la force institutionnelle est associée à leur personne. Ce type de mise en œuvre de formes

---

[254] On en trouvera trace dans les monographies présentées dans la 1re partie de ce rapport.

[255] C'est-à-dire un intermédiaire entre les tactiques de l'occasion et les stratégies de l'institution, tels que distingués par M. de Certeau (Certeau (de), M., *L'invention du quotidien*, tomes 1 et 2, *op. cit.*)

organisationnelles liées aux choix personnels des dirigeants est un cas de figure assez courant dans les organisations. Il semble toutefois qu'en CEF, il acquière un statut plus central dans la mesure où les directions, comme les salariés et les cadres, sont amenés à composer avec une réalité (comportements des jeunes, situations de crise et d'urgence, déficit de qualification, etc.) pour laquelle les outils institutionnels — ceux fournis par la tutelle — s'avèrent insuffisants ou inadaptés. Il faut ici encore et à ce niveau de pilotage « inventer le quotidien » avec des « arts de faire » : l'évocation dans l'extrait ci-dessous de l'origine de la méthode proposée (« une maîtresse de maison méditerranéenne [...] avec un côté familial très fort » dans un précédent centre) renvoie au caractère de bon sens populaire dans la technique (la « minute de silence » avant le repas) définie comme référence à la fois institutionnelle et éducative. Aussi les directeurs constituent leur pilotage des centres comme un tampon entre les cadres institutionnels posés par la tutelle (cahier des charges, modalités d'évaluation, etc.) et les « équipes » pour qui il faut aménager des « marges de manœuvre » afin de faire face aux réalités du quotidien dans une perspective éducative.

> *« Le repas, c'était des tables éclatées, des batailles de nourriture, un merdier sans nom. Je venais d'un CER que je gérais avec la chance d'avoir une maîtresse de maison méditerranéenne, qui était exceptionnelle avec un côté familial très fort, pas du tout religieux. J'avais l'habitude de manger avec les adolescents et l'équipe. Un moment convivial important, avec des questionnements multiples au travers des discussions. Des questions sur des sujets importants pour eux, comme le sexe, ou des questions plus anodines. Tu pouvais faire un travail éducatif au travers de ces échanges. Des moments de partage qui pouvaient être extraordinaires par la conversation, par la posture. J'ai essayé d'insuffler ça en arrivant ici avec la grande table, moment appelé mal à propos "minute de silence". Nous sommes vraiment arrivés sur le modèle familial, on peut arriver à manger, à parler ensemble. On peut ne pas être d'accord. Mais ce que j'ai demandé, c'est de faire de ce moment du repas un temps de partage, d'échange, de joie, un moment convivial, puisqu'il y a trois repas dans la journée, que cela représente pas mal de temps et qu'il faut absolument que les gens s'y sentent bien, qu'ils aient envie d'y venir mais qu'il soit aussi efficient déductivement. On a retravaillé toutes les règles autour du repas. Un repas ne dure pas 20 minutes. Cela commence par se souhaiter un bon appétit, et se termine par la maîtresse de maison qui donne l'ordre de se lever, mais, entre les deux, qu'est-ce que l'on fait de tout ce temps ? Comment on se sert ? Comment on travaille la posture des enfants ? Comment on travaille la diététique ? [...] Cela a pris du temps, mais ce temps de partage et de convivialité avec un*

*travail éducatif somme toute un peu informel (je suis sûr que la moitié des éducs font du travail éducatif sans s'en rendre compte à ces moments-là). Je suis persuadé que c'est dans cet informel que nous sommes les meilleurs dans notre boulot. D'où le côté un peu "patriarche". Au début, je mangeais ici matin, midi et soir pour apaiser les tensions. C'est comme ça que nous avons apaisé le groupe. De par la présence des directeurs, il y a une retenue de la part des jeunes, le comportement des adultes aussi est différent. Les repas se passent bien parce qu'ils ont compris ce que l'on pouvait en faire. Les enfants qui avaient un gros problème avec la nourriture, qui ne mangeaient pas. Il fallait reprendre les choses. Avec tous les changements que cela comportait. […] Lorsque j'ai fait venir une nutritionniste pour travailler avec les maîtresses de maison, il y a eu des réactions vives ("On ne sait pas faire notre métier ?"). Il a fallu expliquer, faire comprendre qu'on ne peut pas tout savoir et qu'il y a besoin de connaissances. Le message a été : "Nous allons vous aider pour être encore meilleurs." Lorsque les deux se sont senties bien dans leurs fonctions, elles ont transmis cela aux éducs. L'éduc bloqué dans sa fonction "je n'ai pas à débarrasser", il a fallu dire non et préciser qu'il y avait une différence entre la sphère personnelle et le cadre du CEF. Ici, c'est le partage. L'éduc montre l'exemple, se lève et aide pour débarrasser la table. La maîtresse de maison n'est pas le larbin de l'éduc. Il a fallu travailler cela aussi. »Directeur.*

*« Dans ce contexte, la liberté d'initiative et les marges de manœuvre sont restreintes, cela est contre-productif. […] Bien qu'il y ait un cahier des charges qui soit commun entre tous les CEF et que l'on doit être garant de ce cahier des charges, il y a des équipes et des jeunes qui sont différents dans chaque CEF et donc, la gestion des équipes et les réalités du quotidien en CEF diffèrent. Il y a autant de façons de faire qu'il y a de CEF différents. » Directrice CEF.*

*« La fonction d'encadrement permet de protéger les équipes face à toutes ces contraintes liées au cahier des charges et au contrôle des tutelles. » Psychologue.*

*« Ces contraintes liées au contrôle afin de tendre à une conformité des établissements sous le vocable "démarche qualité" empêchent les initiatives innovantes des équipes d'encadrement par cette récurrence du contrôle permanent. L'espace entre la norme et notre marge de manœuvre est quasi inexistant.[…] La qualité de la prise en charge des jeunes est une priorité pour moi et ce n'est pas une préoccupation des tutelles. Les équipes en CEF n'ont pas conscience des contraintes que nous avons en tant qu'équipe de direction. […] Ce qui a changé aujourd'hui, ce n'est pas la posture des cadres envers les équipes mais les contraintes des tutelles qui les rend*ent *moins disponibles. Exemple : en quelques années, nous sommes passés de 212 demandes d'accueil à 480 demandes aujourd'hui… On est considéré comme un guichet d'accueil, nous sommes considérés comme un lieu où se joue la place, la question du sens ne se pose plus. » Directrice CEF.*

Dès lors, quel que soit le « profil » initial des directeurs, tels que nous les avons repérés précédemment, ni leurs compétences en matière de management du social ni leur expérience de terrain ne constituent un atout décisif, dans la mesure où il faut savoir innover pour permettre l'action de terrain sans tordre les cadres officiels de façon trop manifeste. Cet *art de faire* suppose une capacité, une compétence spécifique, qui ne se réduit ni à la qualification ni à l'expérience passée, mais suppose de développer une forme professionnelle inédite, inhérente à ce rôle pivot et à cette capacité d'adaptation à la position induite (source de tension mentale) et aux exigences du « terrain » (crises et urgence).

### b. L'équipe d'encadrement : direction, chef de service et psychologue

Il est commun d'analyser les organisations, dans leur fonctionnement hiérarchique, en termes de chaîne décisionnelle. Pour saisir les CEF, il convient davantage de saisir l'organisation hiérarchique en termes de répartition des rôles et de solidarité autour de certains d'entre eux. Les chefs de service font bien sûr le lien entre direction et éducateurs ; outre la tâche de gérer les services des éducateurs, ils sont amenés à coordonner l'action éducative, notamment dans sa fonction de « contenance », selon les dires de l'une d'entre eux, dont ils sont en quelque sorte garants.

> *« La fermeture, elle est au niveau judiciaire. Parce que c'est à ce niveau-là, déjà, qu'elle se présente. Fermé si vous regardez au niveau de l'établissement, il y a la fermeture oui effectivement du périmètre, mais il n'y a pas de fermeture comme dans une maison d'arrêt avec des miradors, des barbelés et tout ça. La contenance, oui on la fait, parce que c'est l'équipe qui est là et qui contient, qui pose le cadre et qui pose les règles et tout ça. ». Chef de service.*

Les chefs de service sont issus de formations et d'expériences professionnelles variées. Ils sont recrutés principalement pour leur expérience assez longue et donc après une carrière bien remplie, et la qualification en matière socio-éducative est ici aussi facultative.

**Brigitte – Chef de service en CEF**

Brigitte a commencé par passer deux diplômes, secrétariat informatisé et d'aide-comptable, et a exercé des petits boulots administratifs avant de trouver un emploi dans un centre de soins pour personnes toxicomanes qui développe chez elle un goût pour le secteur de l'intervention sociale. Et l'amène ensuite à travailler durant neuf ans pour les Restos du cœur, à la distribution alimentaire et à l'insertion, en lien avec des CHRS. Un peu au hasard, Brigitte envoie son CV au CEF, qui l'a contactée plus tard, pour un remplacement, puis elle a évolué à un poste d'éducateur. Un poste de chef de service s'est ouvert cinq ans plus tard : elle a proposé sa candidature et exerce la fonction depuis cinq ans. Elle explique :

« *La direction aussi, elle a un certain un effet de contenance par rapport à l'équipe pour rappeler les choses, pour cadrer, pour poser effectivement. Parce qu'il y a un cadre, vous avez les jeunes, ils ont toujours tendance à l'écarter, et les adultes aussi inconsciemment. Donc nous on est là pour à chaque fois ramener le cadre vraiment où il doit être. Voilà. Et après même nous, je veux dire la direction aussi et la hiérarchie, tout ça, supérieure est aussi là pour nous rappeler… donc c'est…Mais pour moi c'est un tout. C'est un tout.* »

Le directeur d'un autre CEF nous renseigne sur la question du recrutement des chefs de service :

> *« Pour recruter sur les postes de chef de service, j'ai épuisé tout mon réseau, donc je suis sur le possible recrutement d'un gendarme en fin de carrière. J'ai fait monter une éducatrice qui était sur Moulins. Elle est maintenant, depuis* huit *mois, en soutien de la directrice. Nous l'avons passée en CDI sur la fonction de chef de service. Elle est pleinement sur l'opérationnel. La temporalité, le sens éducatif, le "vivre avec", le "faire avec"… Elle est solide sur ces aspects, donc nous avons passé trois mois d'annonces CAFERUIS chef de service dans le CREAI, ASH, etc. Nous avons eu 7 CV. Zéro dans le social, des réponses en gens qui venaient de la grande distribution et qui ne connaissaient rien dans le social, rien du public… Je me suis dit : "Que me faut-il là, maintenant ?" Il me faut une personne qui soit "administratif", capable de planifier, pour être complémentaire de la directrice et de l'autre chef de service. Dans mon réseau, j'ai un ancien gendarme que j'ai connu lorsque j'avais la responsabilité du CER filles. C'est le second de la compagnie de Roanne, et qui fait la planification de trois cents personnes, qui est capitaine et qui assume des responsabilités importantes. Il est pleinement dans l'administratif, il a 53 ans et qui arrive en retraite prochainement. Donc, je suis dans la tentative de le*

*faire venir. C'est un gars qui dit : "Éducativement, je ne sais pas faire." "Les gamins, je ne les connais pas" alors qu'il connaît puisqu'il a mis bien des gamins en garde à vue, et qu'il a passé bien des heures avec les mômes. Je lui ai dit que je ne l'attendais pas là-dessus tout de suite, mais sur l'équipe, sur l'organisation, la planification, sur l'administratif, et après par le biais de la formation, je l'emmènerai à comprendre le fonctionnement d'un gamin, avec le soutien aussi des psychos, de la directrice et avec mon soutien. J'espère qu'il va y aller, parce que s'il dit non…je n'ai plus personne et je ne sais pas comment on fait. La directrice et la chef de service ne vont pas tenir ad vitam aeternam. Ce n'est pas possible. On ne trouve personne, mais je conçois. Lorsqu'en entretien la personne te dit : "Moi le vendredi après-midi, je suis parti", je lui dis :"Si vous êtes d'astreinte, vous avez un déferrement à 16 heures à Grenoble, il faut partir", voilà la situation qui se présente et que je dois régler. » Directeur CEF.*

La fonction d'encadrement semble, dans les CEF, être également surdéterminée par la question de la « contenance » dont elle est l'ultime garant auprès de la tutelle. Les encadrants doivent donc s'assurer que les éducateurs gardent bien cet objectif en ligne de mire et leur soumette des outils en la matière, dont la « minute de silence » avant les repas est un exemple typique. Les chefs de service sont amenés à porter les sanctions en tant qu'ils représentent auprès des jeunes « l'équipe » qui les a décidées. La dimension de tension, de stress et d'épuisement est évidemment assez fréquente compte tenu du caractère assez ingrat et contraignant (en temps consacré, en implication personnelle, etc.) de la fonction, située à l'interface entre direction, intervenants et mineurs placés, d'où la tentation de recruter un ancien gendarme pour faire face à un turn-over aussi prégnant que pour les éducateurs.

*« Il y a une sur implication des équipes de cadres, et comment ne pas tomber dans le burn-out ? Il y aune relation de confiance entre nous, on prend soin les uns des autres. On est exposé lorsque l'on gère les émotions des équipes, on n'est pas à l'abri, bien au contraire, on est exposé. Nous envisageons un travail de formation avec l'ensemble des directeurs de l'association et ce, tous les* six *mois. Il faut fabriquer d'autres compétences pour l'équipe d'encadrement. Ceux qui gèrent les cadres de proximité, ce sont ceux qui gèrent réellement le changement. » Directrice CEF.*

L'équipe d'encadrement est assez solidaire parce qu'elle partage cette fonction de tampon avec ses effets difficiles. La demande de formation signalée dans l'extrait cité

renvoie à ce souci de développer des outils spécifiques pour assurer la gestion des spécificités de l'encadrement des CEF, entre gestion de l'urgence et de la crise liée aux contraintes imposées aux mineurs et orientations éducatives ; entre évaluation par la tutelle et gestion d'un personnel mis à l'épreuve de cette même tension basique.

Seule la fonction de psychologue échappe quelque peu à celle-ci et elle constitue dès lors une ressource précieuse pour tous, dans la mesure où la ou le psychologue peut conserver une position de retrait vis-à-vis de l'exigence de contrôle des mineurs qui permet de porter son regard principalement sur la dimension éducative (évaluation des mineurs, outils pédagogiques, intérêt de l'enfant et de sa famille, etc.), mais règle aussi sans doute les anxiétés adultes en donnant un avis sur les situations de crise. Quand des incidents surviennent et des actions ou des sanctions sont prises, le/a psychologue peut être amené à lui donner une valeur éducative, en interprétant les réactions du mineur, etc. Il répond ainsi à une fonction de gestion du personnel et de soutien de l'encadrement (en plus de la présence auprès du jeune) dans un rôle bien décrit par E. Goffman dans un texte célèbre[256]. À ce titre, les psychologues constituent un élément clé de l'équipe d'encadrement en lui conférant un confort d'action et une légitimité éducative. Il n'est pas surprenant dès lors que les psychologues étaient bien souvent présents pendant les entretiens d'accueil lors de nos premières prises de contact sur le terrain dans les CEF visités.

[256] Goffman, E., « Calmer le jobard », dans Castel, R. (dir.), *Le parler frais d'Erving Goffman*, Paris, Minuit, 1989.

# Éléments de synthèse générale[257]

À l'origine du dépôt du projet de recherche à la Mission de recherche Droit et Justice et partant du constat relevé préalablement auprès des Centres éducatifs renforcés d'une moindre qualification des intervenants[258], une intention guidait notre questionnement de départ : mettre au jour les logiques de professionnalisation des personnels éducatifs des CEF. Il s'agissait, dans ce cadre, de repérer les ajustements institutionnels et organisationnels et les recompositions professionnelles et identitaires à l'œuvre, notamment au sein du secteur associatif habilité justice, depuis une quinzaine d'années. Cet angle d'approche devait nous permettre, outre de produire des connaissances sur un objet mal connu, de développer et de consolider un corpus réflexif au sein d'un institut de formation supérieure en travail social, capable de nourrir le cadre de la formation par une réflexion générale sur l'évolution des modes de qualification et de la formation des intervenants éducatifs en milieu contraint.

À l'aune des éclairages produits au cours du présent rapport, le double pari visé par la démarche, à la fois scientifique et pragmatique, semble tenu. Pour autant et comme nous l'avons précisé en introduction de ce rapport, la démarche *inductive* et de *théorisation ancrée* que nous avons adoptée a permis, à partir de l'émergence progressive des données de terrain, une redéfinition des questionnements initiaux et fait apparaître des lignes d'analyse qui n'étaient pas perceptibles au démarrage de cette recherche.

[257] Cette partie (éléments de synthèse) a été rédigée par Catherine Lenzi.

[258] Un premier constat, au démarrage du dispositif CER, permettait d'établir que 75 % des professionnels qui y travaillent manquent de qualification et souhaitent s'engager dans une démarche de professionnalisation afin de reconnaître et de valider leurs compétences et leurs pratiques quotidiennes (Les cahiers d'UNIFAF, avril 2008).

### Une dimension d'apprentissage et d'implication personnelle dans le travail

Tout d'abord, les premiers éléments qui se sont fait jour auprès des différents terrains enquêtés ont permis rapidement de situer l'acte éducatif en CEF moins dans une logique de professionnalisation classique que comme un processus d'apprentissage et d'implication personnelle. Processus au cours duquel les intervenants mobilisent des ressources propres et activent des ressorts d'action singuliers qui dépassent le cadre formel de l'intervention en CEF. Ce constat nous a amenés à explorer l'invisibilité des ressorts d'action éducatifs forgés dans l'expérience du travail vécu et à considérer la professionnalité des personnels de CEF comme un construit social et une invention qui se produit au quotidien dans les gestes et les savoirs les plus anodins, les plus familiers et les plus imprévisibles aussi et qui pourtant requièrent de véritables aisance et habileté professionnelles.

C'est bien la dynamique de l'activité qui construit le professionnel en CEF et inversement que nous avons cherché à regarder de plus près. Sous ce prisme, il est devenu évident que, s'il s'agissait de circonscrire la professionnalité des intervenants en CEF, celle-ci ne pouvait se situer que dans les marges entre le cadre prescrit et le réel de l'activité[259]. Là, précisément où s'imprime quelque chose de l'identité des acteurs (identité pour soi au sens d'une personnalisation de l'action) — personnels des CEF comme mineurs. Ainsi, la distance entre le réel et le prescrit de l'activité en CEF a permis de saisir une organisation « clandestine » du travail où s'inventent des espaces à soi, indispensables au développement des pratiques et de la relation éducatives.

Aussi et de la même façon que nous avons été attentifs aux *dispositions* des acteurs dans la mobilisation qu'ils peuvent avoir de leurs ressources individuelles et personnelles, il nous a fallu regarder avec la même intensité du côté des *dispositifs* CEF et des logiques organisationnelles qui activent et fabriquent les agirs professionnels. Sur ce point, il est apparu que chaque contexte d'action (à savoir

[259] Clot Y., *Travail et pouvoir d'agir*, *op. cit.*

chaque CEF) contient ses logiques propres, fabrique ses propres règles, marges de manœuvre, espaces invisibles et active des dispositions à agir qui révèlent autant de ressorts d'action individuels et collectifs différents d'un site à l'autre, d'un groupe à l'autre, d'un intervenant à l'autre, d'un mineur à l'autre. À cet endroit, la démarche ethnographique que nous avons suivie a permis de rendre lisibles, à partir de temps d'immersion longs en CEF, la singularité de chaque dispositif au sein desquels prennent forme les processus professionnels et organisationnels que nous cherchions à révéler. Ce qui explique aussi pourquoi certains centres réussissent là où d'autres ont échoué.

### La part prépondérante de l'informel dans la construction des agirs professionnels

Pour autant, malgré la grande variabilité des contextes d'action, une donnée constante s'est imposée à l'analyse sur l'ensemble des CEF, à savoir la part prépondérante de l'informel dans la construction des agirs professionnels et des collectifs de travail. Cette part informelle et invisible du pouvoir d'agir des intervenants renvoie à une autre réalité, tout aussi frappante de ces dispositifs, qui correspond à la façon dont ils opèrent sur leurs membres (personnels et mineurs) une clôture mentale et symbolique qui tend à enfermer les potentialités et subjectivités de chacun dans une hyper normalisation du cadre.

Ainsi, l'informel et la place centrale qu'il occupe dans la construction des agirs en CEF sont apparus, au cours de l'analyse, comme le pendant de l'intensité avec laquelle le pouvoir de l'institution fige les rôles et les places de chacun. *In fine*, les logiques de sur implication et d'engagement subjectif dans le travail autorisent une extériorité de soi, là où l'institution génère de l'intériorité et de l'objectivité dans le contrôle des affects[260].

[260] Référence à Elias sur le contrôle des affects.

Dans la lignée de ce constat, la deuxième partie du rapport a permis de cerner la portée générale de l'analyse qui rend compte de *l'ouverture dans la fermeture.* Il a tout d'abord été question de saisir comment est définie cette fermeture en CEF : une fermeture juridique et non pas physique, telle qu'indiquée dans la loi. Cette notion, certes ambiguë est devenue essentielle pour comprendre la façon dont cette fermeture, qui n'en est pas une à proprement parler, instaure dès le démarrage de ces dispositifs, à l'endroit même de l'esprit de la loi, une ambiguïté et dans le même temps une opportunité pour le secteur associatif d'expérimenter des dispositifs d'un type nouveau. L'idée d'une fermeture juridique qui ne soit pas physique, à l'instar de la prison, implique de fait, dans la mise en œuvre de ces dispositifs, une traduction de la fermeture nécessairement symbolique.

À partir du constat d'une fermeture relative, nous nous sommes employés à mettre en évidence ce qui *fait fermeture* au sein des CEF. Sur ce point, il est ressorti de nos observations que les membres des CEF intègrent le cadre spatial de la contrainte à travers un « sentiment » de fermeture précisément dans l'*exacerbation* de l'emprise[261] qu'exerce l'institution sur ses membres. Ces observations nous ont autorisés à dépasser la seule conception de l'enfermement comme clôture juridique pour tenter de rendre lisibles les rites d'enfermement inscrits de façon symbolique dans des espaces d'interaction entre le personnel et les jeunes.

Ainsi, nous avons pu voir que l'effet total des CEF ne se traduit pas par un enfermement pur, mais par un jeu sur les rares espaces de liberté sur lesquels l'éducatif est amené à s'appuyer pour en jouer en les élargissant progressivement jusqu'à la sortie, qui constitue l'objectif affirmé. Une des conclusions intéressantes de ce travail a donc été de constater que les membres des CEF ne sont pas réduits à ce que l'institution leur impose comme statut (« délinquants » pour les mineurs et « contrôleurs » du cadre pour les éducateurs), mais obtiennent une part d'autonomie à travers l'investissement d'espaces intermédiaires, ceux qui acquièrent, dans les interstices de l'institution, le statut d'*espaces clandestins* où se produit un processus

[261] L'emprise au sens que lui donne E. Goffman au sujet de l'institution totale.

d'extériorité de la personnalité, tant du point de vue du jeune que de celui de l'intervenant.

De cette façon, l'observation des situations révèle qu'il existe des espaces et des *arts de faire*[262] informels à travers lesquels le personnel éducatif déploie des modes relationnels et d'action singuliers, que ce soit pour gérer des situations de crise ou pour animer la vie quotidienne. Ce n'est pas le moindre des paradoxes que de constater que les intervenants en CEF doivent se situer dans des espaces clandestins qui fonctionnent comme contrepoint pour l'action éducative, lesquels mobilisent un idéal de l'extérieur et des pratiques à la marge du cadre formel comme ressort de l'action éducative.

Par ailleurs, on a pu voir que ces espaces qui relèvent de l'informel et de l'implicite où l'acte éducatif acquiert sa pleine portée sont difficilement objectivés et objectivables par les acteurs. Pourtant, loin d'être anecdotiques, ils nous sont apparus comme l'essence même du travail éducatif en CEF. En effet, l'aménagement d'espaces intermédiaires ou clandestins inscrits dans les marges du cadre forme des contextes déclencheurs qui exacerbent et favorisent chez les intervenants la mobilisation de registres et de répertoires d'action qui ont à voir avec l'intime, l'émotionnel, le relationnel et l'identité. Cette part de soi que les intervenants intègrent dans les agirs professionnels correspond à la *part sensible*[263] et spontanée de l'acte éducatif en CEF et active, comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, une logique d'engagement de la part des intervenants.

Donc l'un des enseignements significatifs de ce rapport est d'avoir mis en lumière que les normes de travail en CEF, telles qu'elles se trouvent énoncées et incorporées dans les pratiques, renvoient moins à la compréhension et à la maîtrise d'un système connu et intégré par tous qui formerait un ensemble de connaissances et de savoirs

---

[262] Certeau (de), M., *L'invention du quotidien*, tomes 1 et 2, *op. cit.*

[263] Cette formulation est choisie en référence aux travaux de Joëlle Libois lesquels sont plusieurs fois cités dans le rapport sur la part sensible de l'acte en intervention éducative.

techniques exigés par la profession et liés à un profil de poste qu'à des exigences cognitives générales et un engagement spontané et personnel dans l'action[264].

### Une absence de qualification et une essentialisation des ressorts de l'action éducative en CEF

En outre, cette part d'engagement et de surinvestissement de soi qui construit l'acte éducatif en CEF semble aller de pair avec une absence de qualification. En effet, il est ressorti de façon unanime dans l'ensemble des CEF rencontrés un déficit de professionnels diplômés. Cette situation trouve sa justification à plusieurs niveaux. Tout d'abord, parce qu'il faut reconnaître que peu d'intervenants diplômés sont candidats à ces postes qui subissent un fort discrédit et, quand ils le sont, certaines réticences demeurent toutefois, même si elles ne sont pas majoritaires parmi les personnels de direction, à recruter des salariés ou futurs professionnels diplômés au motif qu'ils seraient moins « armés » pour travailler dans ce type d'institution que des profils davantage issus du terrain. Nous avons pu voir que cette idée, somme toute faiblement présente chez les personnels de direction, est fortement répandue chez les intervenants éducatifs, lesquels survalorisent systématiquement les acquis issus de l'expérience dont les effets sur la pratique sont jugés plus pertinents que les savoirs institués ou déclaratifs, tels qu'ils sont enseignés et intégrés au cours de la formation initiale d'éducateur spécialisé. Cet élément justifie pour les équipes éducatives l'inadéquation du diplôme d'éducateur spécialisé pour exercer en CEF et s'enracine dans l'idée que les intervenants diplômés abandonnent plus vite, résistent moins et quittent les CEF rapidement pour exercer leurs fonctions dans des lieux moins difficiles.

Bien qu'omniprésente dans la pensée commune, cette donnée n'a pas été vérifiée systématiquement dans l'ensemble des CEF que nous avons visités. Nous avons même pu constater, dans certains centres, que les intervenants les plus outillés en termes de bagages théoriques étaient souvent très à l'aise pour contourner le cadre

[264] Dubar, C, « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence », *op.cit.*

formel et composer dans ses marges un bricolage inventif en termes de relation éducative. Pour autant, ce constat n'induit nullement que les intervenants non diplômés sont moins inventifs et moins enclins à dégager des espaces informels de travail en CEF mais doit nous permettre de dépasser le clivage théorie/pratique posé par les intervenants, pour saisir plus fondamentalement ce qui se joue en termes identitaires dans cette opposition. En effet, le point d'ombre concernant les intervenants en CEF semble moins être celui de l'apprentissage des savoirs (institués par la formation initiale ou situés et acquis par l'expérience) que la façon dont l'absence de diplôme accuse une moindre valorisation des ressorts d'action qu'ils mettent en scène au quotidien. Dans les discours émis par les intervenants, comme par les personnels de direction, même si nous avons pu relever une survalorisation des acquis de l'expérience, ceux-ci sont rarement identifiés, on parle de « feeling », de « qualités » propres à la personne, voire d'« aptitudes personnelles » pour exercer ce métier, sans jamais réellement nommer et caractériser les savoirs qui fondent la professionnalité. Dès lors, nous pouvons analyser la survalorisation de l'expérience professionnelle chez les intervenants en CEF comme étant la marque d'un besoin qu'ils expriment, consciemment ou non, d'une reconnaissance de leur travail quand les ressorts d'action qu'ils mobilisent sont passés sous silence.

Ainsi, un autre apport intéressant de ce rapport renvoie à l'essentialisation des ressorts de l'action éducative en CEF qui ne permet pas de prendre en compte les façons de faire des professionnels en termes de qualification et rend de fait difficile et peu pertinente l'approche des trajectoires des intervenants en termes de professionnalisation[265]. Cette impasse, comme nous l'avons relevé plus haut, ne signifie pas pour autant, tant s'en faut, qu'il ne se produit rien du côté des agirs professionnels et de leur inscription dans une dynamique de construction identitaire.

Par conséquent, de la même façon que le diplôme et la qualification sont des éléments essentiels de la professionnalisation, il est ressorti de ce travail que les savoirs issus de l'expérience, qui forment l'essentiel des ressorts d'action des intervenants en CEF, sont constitutifs de la professionnalité. De la même façon, nous avons pu considérer

[265] Demazière D., Dubar C., *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion, op. cit.*

que les jeux d'équilibriste dans lesquels se trouvent les intervenants éducatifs en CEF, afin de mener tant bien que mal leur mission, sont source d'« épreuve » au sens d'« épreuve de professionnalité[266] » et peuvent générer une usure mentale si les contournements du cadre et les effets positifs de la « ruse » sont niés, voire sanctionnés par les personnels d'encadrement.

À partir de cet éclairage, un des apports centraux du rapport a été d'interroger à quel moment ces savoirs constitués par l'expérience, dans leur dimension relationnelle, identitaire et émotionnelle, deviennent des ressources partagées et transversales. Ou à quel moment et à quelles conditions ces savoirs en action revêtent le caractère de compétence dans le sens étymologique du terme, à savoir *cum potens* : pouvoir faire ensemble ?

### Le partage des compétences et le soutien des pratiques innovantes : des enjeux essentiels pour la professionnalité

C'est donc à la question essentielle du partage des compétences et du soutien des pratiques innovantes que la dernière partie du rapport a tenté de répondre. Tout d'abord, il n'est pas de notre intention de stigmatiser l'absence de qualification dans le secteur social de la part de nombre des intervenants en CEF. Nous avons bien montré que ces personnels font preuve d'une forte ingéniosité et développent certaines compétences éducatives (que nous avons nommées des ressorts d'action éducatifs), qui se traduisent par des *arts de faire* au quotidien et des initiatives dans les plis des cadres institutionnels. En revanche, il est ressorti de notre analyse que la survalorisation de cette approche spontanée et l'essentialisation de la compétence éducative diminuent d'autant la possibilité de développer des modes d'intervention qui dépassent la fonction coercitive ou comportementale des CEF pour permettre l'innovation pédagogique au-delà des espaces restreints que cette fonction autorise.

[266]Ion J., Ravon B., *Les travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte, 2005.

Or les CEF, de par les problématiques assez spécifiques et aiguës des jeunes placés, nécessitent sans doute un surcroît d'innovation, de méthodologie et d'expertise pédagogique. Et les réponses apportées à leurs situations doivent pouvoir être personnalisées au-delà du traitement commun que le cadre normatif du centre impose à tous. Si les savoirs d'expérience personnelle des salariés s'avèrent indispensables pour l'accompagnement des mineurs au quotidien et pour que ces derniers adoptent le mode de vie du CEF, nous avons pu observer que leur non-formalisation par une reconnaissance institutionnelle limite la dimension proprement éducative dans sa pleine dimension pédagogique et experte.

Ainsi et en dernière instance, c'est à la question des ressorts d'action collectifs que ce rapport a conduit et à la façon dont ils peuvent ou non soutenir les compétences innovantes des intervenants éducatifs en CEF, quand bien même celles-ci s'inscrivent en marge du cadre[267]. En effet, l'acte éducatif en CEF suppose une articulation entre des pratiques individuelles (les éducateurs accompagnant les jeunes au quotidien ou dans le suivi) et des régulations collectives.

Sur cette question, un des apports clés de l'analyse a été de montrer que, à côté du système formel et des règles organisationnelles qui prévoient, bien entendu, des espaces dédiés à la concertation et à la coordination collectives (la réunion d'équipe et l'analyse des pratiques professionnelles, par exemple), ces espaces étaient détournés de leur fonction d'origine et que d'autres pratiques de coopération et d'échange plus informelles se mettent en place spontanément pour répondre aux réalités des contraintes de l'action et du travail telles qu'elles s'imposent aux acteurs, non pas du fait des cadres organisationnels, mais des logiques professionnelles (compétences, règles professionnelles, nature concrète des tâches à accomplir, outils à disposition, etc.).

Au final, le présent rapport fait émerger quelques clés de compréhension quant aux formes émergentes et spontanées du travail collectif en tant que compétences partagées et transversales. Elles supposent manifestement des arrangements qui

[267] Alter N., *L'Innovation ordinaire*, Paris, PUF, 2000.

dépassent les cadres prévus à cet effet et notamment ce que nous avons désigné sous la terminologie d'espaces de collaboration. Ceux-ci sont en effet prévus sur le mode classique des établissements sociaux, pour cerner les problématiques des jeunes et pour traiter de situations spécifiques. Mais les situations spécifiques deviennent communes comme cela apparaît dans le recours constant dans les discours des acteurs à la « gestion de crises » et à l'« urgence » condamne à établir des réponses circonstancielles, faites d'échanges ponctuels, d'outils improvisés et d'interventions locales, qui s'exercent dans un flou organisationnel. Il en résulte l'émergence de compétences sans doute pertinentes pour traiter les situations rencontrées mais dont la pérennisation et la généralisation sont peu probables, restant au stade des *arts de faire* et des *tactiques* de l'opportunité, pour reprendre les concepts qui traversent notre analyse, qui se situent à la lisière des cadres institutionnels et organisationnels.

On assiste dès lors à un processus circulaire entre un schéma organisationnel qui peine à se structurer pour cette raison et des compétences qui ne trouvent pas d'espace de stabilisation dans ce contexte organisationnel qui induit un fort turn-over ni ne peuvent s'appuyer sur des références professionnelles tangibles propres aux intervenants éducatifs qualifiés (éducateur spécialisé). Ceci n'est guère imputable aux agents exerçant des fonctions dirigeantes dans la mesure où ils sont également saisis par cette tourmente qui est structurelle. C'est-à-dire liée à la nature des CEF qui accueillent un public concentrant des difficultés multiples avec une exigence de contrainte pénale forte. Dès lors, une des conclusions importante du rapport est de pointer que l'absence d'outils spécifiquement définis pour associer le travail éducatif, la fonction contenante et les modalités de contrôle par la tutelle (évaluation, certification, etc.) limite de fait le développement de compétences innovantes et stabilisées en CEF.

Néanmoins, les pressions extérieures, qui semblent placer les personnels de direction dans des injonctions fortes et des logiques contradictoires, n'annihilent pas pour autant toutes leurs marges de manœuvre. Cette possibilité d'échapper partiellement aux contradictions inhérentes à la logique de contrôle et d'évaluation, qui pèse en permanence sur les CEF, tient dans une hiérarchie qui ne répond pas principalement

à un schéma vertical (décision, délégation, commande, contrôle), mais à une forme bien plus horizontale où des solidarités s'établissent à chaque niveau (au sein des « pôles » et au sein de l'encadrement) pour faire face solidairement aux problématiques spécifiques rencontrées par des « équipes » ainsi formées. Ceci n'induit pas de rivalités structurelles entre équipes, qui sont amenées à établir des solidarités ponctuelles autour de situations spécifiques (comme le traitement des sanctions), mais limite considérablement la mise en cohérence des modalités d'intervention collective. La position de tampon de la direction et de l'encadrement est assez emblématique du processus à l'œuvre, où il s'agit à la fois de réguler les pratiques en fonction des cadres fixés par l'institution (règlement, projet d'établissement, contrôle de la tutelle, etc.) et d'appuyer les solidarités d'équipe indispensables à l'implication professionnelle et au fonctionnement des CEF. Il en résulte, là aussi, des *arts de faire organisationnels* dans la fonction d'encadrement, qui restent des *semi-stratégies* et qui, en l'absence d'outils collaboratifs réflexifs, cohérents et pérennes, n'ont guère de potentialité de stabilisation organisationnelle, de réflexivité professionnelle ou d'institutionnalisation.

Un de ces outils est à rechercher dans une formalisation des espaces de coopération qui émergent pour l'heure de façon spontanée et dont l'existence actuelle tient exclusivement au *bricolage inventif* de certains et à une solidarité informelle qui se tisse quasi mécaniquement entre les différentes unités de service. C'est précisément une des fonctions clés de la méthode d'analyse en groupe que les chercheurs ont expérimentée dans le cadre de cette recherche, à travers des entretiens collectifs (*focus groups*), que d'amener les salariés, d'une ou de plusieurs institutions, à mettre en mots l'informel, l'invisible, l'indicible, l'imprévisible, en somme la part cachée et spontanée des agirs professionnels.

On comprend dès lors que ces séances d'analyse collective n'aient jamais laissé indifférents les personnels des CEF et ont eu pour effet de produire une émulation collective et des attentes fortes à l'encontre de l'équipe de recherche. N'était-ce pas là aussi une façon de la part des intervenants et des personnels d'encadrement de développer des *ruses* et *tactiques* d'opportunité en direction des chercheurs et du

dispositif de recherche ? En tous les cas, ces séances de *focus group* dans l'usage et le sens qu'elles ont eus pour l'ensemble des participants, en portant la focale de la sorte sur la dimension informelle des ressorts d'action éducatifs et collectifs en CEF, ont permis de vérifier le besoin d'une formalisation de ce type à travers des espaces de coopération et de co-construction des savoirs, dans le but précisément de les reconnaître, de les expertiser[268] et de mieux les approcher, comme une ressource à la fois pour l'individuel et pour le collectif[269].

Ainsi, « reconnaître l'invisible et gouverner l'imprévisible[270] », dans une démarche de formalisation et de coopération entre tous les acteurs, est une voie nécessaire pour transformer les *arts de faire* des personnels des CEF en véritable expertise professionnelle et pour un partage et une stabilisation de l'innovation.

---

[268] Chambon, N., « Peut-on expertiser l'informel ? », *Rhizome*, 2013, pp.20-21.

[269] Davezies, P., « Enjeux, difficultés et modalités de l'expression sur le travail : point de vue de la clinique médicale du travail », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], n° 14-2, 2012.

[270] Laval, C., « Reconnaître l'invisible, gouverner l'imprévisible », *Rhizome*, n°49-50, 2013.

# Bibliographie

## Ouvrages et articles scientifiques


Adler P.A., Adler P., *Membership Roles in Field Research*, Thousand Oaks, Sage, 1987.

Alter N., *L'Innovation ordinaire*, Paris, PUF, 2000.

Amadio N., et Bringout V., « L'intervention sociale ou l'économie des sentiments », *Le sociographe*, n° 36, 2011.

Arthur M. B., Inkson K., Pringle J. K., *The New Careers. Individual Action & Economic Change*, Londres, Sage Publications, 1999.

Arthur M. B., Rousseau D. M., *The Boundaryless Career, a New Employment Principle for a New Organizational Era*, New York, Oxford University Press, 1996.

Bailleau F., Cartuyvels Y., *La justice pénale des mineurs en Europe. Entre modèle Welfare et inflexions néo-libérales*, Paris, l'Harmattan, 2007.

Bailleau F., Gourmelon N., Milburn P., Rapport à la Mission de Recherche Droit et Justice « Les établissements privatifs de liberté pour mineurs : entre logiques institutionnelles et professionnelles. Une comparaison entre EPM, QM et CEF », 2012.

Barley S. R., « Careers, identities and institutions », dans Arthur M. B., Hall D. T., Lawrence B. S. (Eds), *Handbook of career theory*, New York, Cambridge University Press, 1998.

Becker H. S., *Outsiders. Études de sociologie de la déviance.* Paris, Métailié, 1983 (1963).

Bender A-F., Pigeyre F. et St Giniez de V., « Les femmes dans la société de l'information : opportunités et risques des nouvelles carrières », Actes du 12e Congrès de l'AGRH, Liège, 2001.

Bender, A.F. et *al*, « Carrières nomades et compétences émotionnelles », *Revue Gestion des Ressources Humaines*, n°73, 2009.

Benguigui G., « Contrainte, négociation et don en prison », *Sociologie du travail*, n°39-1, 1997.

Bertaux D., *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie*, Paris, Armand Colin, 2005.

Boterf (le), Guy, « De quel concept de compétence avons-nous besoin ? » *Soins cadres*, n°41, 2002.

Bourdieu P., *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit, 1980.

Bourdieu P., *Raisons pratiques*, Paris, Seuil, 1994.

Bourdieu P., *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir, 2001.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C. *La Reproduction*, Paris, Minuit, 1970.

Bourquin F., « De la correction à l'éducation, Aniane, une institution pour mineurs ». *Arts et traditions rurales*, nº 14, 2002.

Boussard, V., *Le Socio-manager*. Paris, Dunod, 2004.

Cadin L., Bender A.-F. et ST Giniez de V., « Au-delà des murs de l'entreprise : Les carrières « nomades », facteur d'innovation », *Revue Française de Gestion*, n°126, 1999.

Callon M., « Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques dans la baie de Saint-Brieuc », *L'Année sociologique*, nº 36, 1986.

Callon M., Lascoumes P., Barthe Y., *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Seuil, 2001.

Castel, R., *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard, 1995.

Certeau (de), M., *L'invention du quotidien*, tomes 1 et 2, Paris, Gallimard, 1990.

Chambon, N., « Peut-on expertiser l'informel ? », *Rhizome*, 2013.

Champy F., *La Sociologie des professions*, Paris, PUF, 2009.

Chantraine, G., La sociologie carcérale : approches et débats théoriques en France, *Déviance et Société*, Vol. 24, N°3, 2000, pp. 297-318.

Chantraine, G. (Dir.), Touraut, C., Fontaine, S., *Trajectoires d'enfermement. Récits de vie au quartier mineur*, Guyancourt, CESDIP, Collection "Études & Données Pénales", n° 106, 2008.

Chapoulie J.-M., Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie, *Revue française de sociologie*, 25/4, 1984, p. 598.

Chapoulie J.-M., *La tradition sociologique de Chicago. 1892-1961*, Paris, Seuil, 2001.

Charmillot, M.,Dayer C., « Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques », *Recherches qualitatives*, hors-série nº 3. Québec (Canada), ARQ, 2007.

Chauvel, L., *Les classes moyennes à la dérive*, Paris, Le Seuil, 2006.

Chauvenet A., « Guerre et paix en prison », *Les cahiers de la sécurité intérieure* n° 31, 1998, 91-100.

Clot, Y., *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF, 2008.

Combessie, P., « Ouverture des prisons... Jusqu'à quel point ? ». Dans Veil, C., Lhuilier, D., *La prison en changement.* Toulouse, Erès, 2000.

Corcuff P., « Le savant et le politique », *SociologieS* (en ligne), Expériences de recherche, Régimes d'explication en sociologie, 2011.

Crozier, M., Friedberg, E., *L'Acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977.

Dadoy, M., « Le retour au métier », *Revue Française des Affaires Sociales*, n°4, 1989

Damon, J., Le partenariat, Retour sur une notion d'un quart de siècle, *Revue de droit sanitaire et social*, vol. 45, n° 1, 2009.

Davezies P., « Enjeux, difficultés et modalités de l'expression sur le travail : point de vue de la clinique médicale du travail », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* (en ligne), n°14-2, 2012.

Dejoux C., Ansiau, D., Wechtler H., « Compétences émotionnelles et capacités d'apprentissage des dirigeants », *Revue Internationale de Psychologie*, vol. XII, n° 28, 2006.

Demazière, D. et Dubar, C., *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion.* Paris, Nathan, 1997.

Dhume, F., *Du travail social au travail ensemble, le partenariat dans le champ des politiques sociales*, Paris, Ed. ASH, 2001.

Diaz, F., « L'observation participante comme outil de compréhension du champ de la sécurité », *Champ pénal*, Vol. II, 2005.

Dorandeu, R., « Introduction », *Revue française d'administration publique*, (n°102), 2002, p. 211-212

Dubar C. ; Tripier P., *Sociologie des Professions*, Paris, A. Colin, 1998.

Dubar C., « Le pluralisme en sociologie : fondements, limites, enjeux », in *Socio-logos.* Revue de l'Association française de sociologie, 2008.

Dubar C.. *La crise des identités.* Paris, PUF, 2001.

Dubar C., *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin. 1991.

Dubar, C., « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence », *Sociologie du travail*, n°2-96, 1996..

Dubet, F., *Le déclin de l'institution*. Paris, Seuil, 2002.

Elias N., *Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance*, Paris, Fayard, 1993 (1983).

Ellig J., Thatchenkery T.J., « Subjectivism, discovery, and boundaryless careers: an Austrian perspective », dans Arthur, M.B., Rousseau, D. (Eds), *The Boundaryless Career*, Oxford University Press, New York, 1996, pp.171-86.

Erasme, *Eloge de la folie : suivi de la lettre d'Erasme à Dorpius*, Paris, Flammarion.1999.

Fablet, D., « Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : une visée avant tout formative », *Connexions* 2/82, 2004.

Favret-Saada J., *Les mots, la mort, les sorts*, Paris, Gallimard, 1977.

Fletcher J. K. « A Relational Approach to the Protean Career », dans Hall D.T. and Associates, *The Career is dead – Long live the Career*, San Fransisco, Jossey-Bass, 1996.

Foucault, M., *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris, Gallimard, 1975.

Foucault, M. *Naissance de la biopolitique*, Paris, Gallimard, 2004.

Foussard. C, « La prise en charge des mineurs délinquants : les réponses européennes ». *Eduquer sous contrainte, le dispositif CEF*, CREAHI, Limoges, juin 2012.

Gagnon É., et *al.*, « How the Trivialization of the Demands of High-Tech Care in the Home is Turning Family Members into Para-Medical Personnel », *Journal of Family Issues*, vol. 26, nº 2, 2005.

Galland O., *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Colin, 2001

Giddens, A., *La constitution de la société*, Paris, PUF, 1987.

Glaser B., Strauss A., *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Paris, Armand Colin, 2010.

Goffman E., *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Minuit, 1968.

Goffman, E., « Calmer le jobard », dans : Castel, R. (dir.), *Le parler frais d'Erving Goffman*, Paris, Minuit, 1989.

Goffman, E., *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit, 1975

Goleman D., *L'intelligence émotionnelle*, Paris, Bien-être, 2003.

Grafmeyer, Y. et Joseph, I., *L'école de Chicago : Naissance de l'écologie urbaine*. Paris, Flammarion, 2009.

Guigue, M., « Quand écrire, c'est faire : l'écriture comme modalité d'action », *Vie sociale*, n° 2, 2009.

Hochschild Arlie R., « Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale », *Travailler*, 1 n° 9, 2003.

Hughes, E.C., *Le regard sociologique : essais choisis*. Paris, Edition de l'EHESS, 1996.

Ion J.et Ravon B., *Les travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte, 2005.

Jacob S., Ouvrard, L., « L'évaluation participative. Avantages et difficultés d'une pratique innovante », Québec (Canada), *Cahiers de la performance et de l'évaluation*, nº 1. PerfEval, 2009.

Jones C., Lichtenstein B., « The 'Architecture' of Careers : How Career Competencies reveal Firm Dominant Logic in Professional Services », dans Peiperl M., Arthur M., Goffee R. et Morris T. (Ed), *Career Frontiers: New Conception of Working Lives*, Londres, Oxford University Press, 2000.

Lahire, B., *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*. Paris, La Découverte, 2013.

Lapassade G., *L'ethnosociologie : les sources anglo-saxonnes*, Méridiens Klincksieck, coll. « Analyse institutionnelle », 1991.

Laval, C., « Reconnaître l'invisible, gouverner l'imprévisible », *Rhizome*, 2013.

Lazerges-Balduyck, *Réponses à la délinquance des mineurs*, Rapport au Premier ministre, Paris, La Documentation française, 1998, tome 1, p. 232.

Lenack, S., « Dans les lieux de restriction ou de privation de liberté », *Les cahiers dynamiques*. N° 52, 2011.

Libois, J., « Vitalité de l'émotionnel dans l'agir collectif ». *L'Observatoire*, n°80, 2014.

Libois, J., *La part sensible de l'acte. Présence au quotidien en éducation sociale*, Ed. IES, coll. « Le social dans la cité », 2013

Libois, J., Mezzena S., « Accéder aux savoirs d'action dans la formation des travailleurs sociaux : l'exemple de la présence à l'autre », *Revue suisse de travail social*, no 3, 2007.

Libois, J., Mezzena, S., « L'analyse de l'activité en travail social comme espace de visibilité et de développement des compétences professionnelles ». *Journal européen d'éducation sociale*, n°16-17, 2009.

Lichtemberger, Y., « Compétence, organisation du travail et confrontation sociale », *Spécial*, n°67, 1999.

Madon, N, « La gestion prévisionnelle des compétences : la methode ETED », *Collection des Etudes, Céreq*, n°57, 1990.

Mary P. et al., « La prison en Belgique : de l'institution totale aux droits des détenus ? », *Déviance et Société*, Vol. 30, 2006.

Mauger G., « Enquêter en milieu populaire », *Genèses*, n° 6, 1991.

Mauger G., « Pour une pratique réflexive de l'enquête sociologique », atelier lecture master ETT, EHESS (séance du 27-2-2007), 2007.

Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., « Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence », *Intelligence*, 27, p. 267-298, 1999.

Méliani V,. « Choisir l'analyse par théorisation ancrée : illustration des apports et des limites de la méthode ». A*ctes du 3e Colloque international francophone sur les méthodes qualitatives. Du singulier à l'universel, RIFREQ, Montpellier, 9 et 10 juin 2011*, 2013, (en ligne).

Merriam S.B., *Case Study Research in Education : a Qualitive Approach*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1988.

Milburn, P., *Quelle justice pour les mineurs ? Entre enfance menacée et adolescence menaçante*, Toulouse, Erés, 2009.

Montmollin (de) M., *L'intelligence de la tâche : éléments d'ergonomie cognitive*, Berne, Peter Lang, 1986.

Neveu, E, *Sociologie des mouvements sociaux*, Paris, La découverte, 2011.

Paillé P., « Qualitative (analyse) », dans Mucchielli, A. (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 1996 (2004 et 2009).

Paradeise, C., « Des savoirs aux compétences : qualification et régulation des marchés du travail », *Sociologie du travail*, Vol. 29, 1987.

Pritchard-Evans, E.E., *Les Nuer. Description des modes de vie et des institutions politiques d'un peuple nilote.* Paris, Gallimard, 1994 (1937).

Raider, H J., Burt, R S., « Boundaryless career and social capital ». In M. E. Arthur &.D. M. Rousseau (Eds.), Oxford University Press, 1996

Ravon B. « L'accompagnement des personnes vulnérables : troubles dans la professionnalité », 2013 et 2014, (texte inédit qui reprend la plupart des éléments exposés dans différentes conférences prononcées en 2013 et 2014).

Rostaing, C., *La relation carcérale. Identités et rapports sociaux dans les prisons de femmes*, Paris, PUF, 1997.

Rousseau, P, « La pratique éducative révélée par les écrits professionnels : l'exemple de l'AEMO », *Vie sociale*, N° 2, 2009.

Rousseau, P, *Pratique des écrits et écriture des pratiques. La part « indicible » du métier d'éducateur*, Paris, L'Harmattan, 2007.

Salée N., « Les éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse à l'épreuve du traitement pénal des jeunes délinquants », *Champ pénal* (en ligne), vol. VII, 2010.

Sawicki F., « Les temps de l'engagement. A propos de l'institutionnalisation d'une association de défense de l'environnement », dans Lagroye J. (dir.), *La politisation*, Paris, Belin, 2003.

Seibert S.E., Kraimer M.L., Liden R., « A social capital theory of career success », *Academy of Management Journal*, vol.44, n° 2, 2001.

Strauss A. A., Corbin J. M., *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Thousand Oaks, Sage, 1990.

Sullivan S., « The changing nature of careers : a review and research agenda », *Journal of management*, Vol 25, n° 3, 1999, p. 457-484.

Tillon, G., *Il était une fois l'ethnographie*, Paris, Le Seuil, 2000.

Trépos, J.-Y., *Sociologie de l'expertise*, Paris, PUF, 1995.

Tronto J, *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*, Paris, La Découverte, 2009 (1993) (traduit de l'anglais).

Vaillant, M. « Grain de sel », *Les Cahiers dynamiques*, n° 18, avril 2001

Van Campenhoudt L., Chaumont J.-M., Franssen A., *La méthode d'analyse en groupe, applications aux phénomènes sociaux*, Paris, Dunod, 2005.

Vienne P., « 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*, n°2, 2005, pp. 63-81.

Vrancken D., Kuty O., *La sociologie et l'intervention. Enjeux et perspectives*, Bruxelles, de Boeck Université, 2001.

Weber M., *Le savant et le politique*, Paris, Plon, 1963.

Weick K. E., « Enactment and the Boundaryless Career : Organizing as we work », dans Arthur M. B., Rousseau D. M., *The Boundaryless Career, a New Employment*

*Principle for a New Organizational Era*, New York, Oxford University Press, p. 40-57, 1996.

**Rapports et documents administratifs**

Cahier des charges des CEF de 2002

Cahier des charges des CEF de juin 2003

Circulaire du 2.02.2010 qui rappelle que l'objectif de la PJJ est éducatif, quel que soit le lieu et le type de mesure exercée

Circulaire du 2.12.2011 relative aux mesures de contrainte visant à prévenir la réitération d'actes graves par des mineurs

Circulaire du 22/5/2005 relative à l'organisation de la scolarisation des mineurs placés en CEF

Circulaire du 23.11.2008 « visant à améliorer la prise en charge en CEF »

Circulaire du 28.03.2003 sur la mise en œuvre des CEF

Décision n° 2002-461 du 29.08.2002 du conseil constitutionnel chargé de vérifier la conformité de la loi à la constitution

Guide la protection judiciaire de l'enfant

Loi du°2011-939 du 10.08.2011 sur la participation des citoyens au fonctionnement de la justice pénale

Loi n° 2002-2 du 2.01.2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale

Note de la PJJ du 12.04.2010 relative à la capacité d'accueil des structures d'hébergement de la PJJ, prévoyant le passage à 12 mineurs pour tous les établissements d'hébergement

Ordonnance du 2 février 1945

Rapport d'évaluation de l'Inspection des services de la PJJ

Rapport d'évaluation du programme expérimental des CEF de l'Inspection des services de la PJJ de janvier 2005

Rapport IGAS IGSP sur les Centres éducatifs fermés, 2013

# Présentation des membres du collectif de recherche et du CST

**Yves Darnaud** est actuellement chef de projet de l'Espace de Recherche et de Prospective en protection de l'enfance et justice des mineurs (ERP), plus particulièrement, responsable du comité technique et scientifique qui pilote le programme de recherches et d'études prospectives. Juriste et travailleur social de formation, il est depuis plus de 40 ans au service de la protection de l'enfance. Il a été durant 30 ans directeur général de la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence de la Drôme, puis secrétaire général depuis 2012. Membre du conseil scientifique à la direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse depuis 2012, il participe également depuis 2010 aux conférences de l'Observatoire International de la Justice Juvénile (OIJJ). Yves Darnaud été associé à diverses recherches et études, notamment pour renforcer les coopérations entre l'action éducative et le soin, la psychiatrie, développer la professionnalisation des intervenants éducatifs en CER et CEF.

**Léo Farcy-Callon Léo** est doctorant en sociologie à l'Université Rennes 2 sous la direction de Philip Milburn et salarié en convention CIFRE de l'Association Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence de la Drôme. Sa thèse porte sur la prise en charge sociopénale des mineurs. Dans ce cadre, il participe également au programme de recherche piloté par L'ESPASS sur les « Echecs de prise en charge des mineurs et les stratégies institutionnelles ». Il est, d'autre part, membre de la cellule d'animation du Conseil Technique et Scientifique de l'Espace de Recherche et de Prospective (ERP).

**Catherine Lenzi** est responsable de la recherche (Laboratoire ESPASS), de l'enseignement supérieur et de l'international à l'IREIS Rhône-Alpes. Sociologue, docteure en sociologie depuis 2007, elle est membre du laboratoire Professions, Institutions, temporalités (Printemps/CNRS) depuis 2003. Expérimentée en ethnosociologie, ses travaux, depuis une dizaine d'années, portent sur la construction des identités professionnelles, des ressorts d'action formels et informels et des collectifs de travail issus des articulations entre secteur associatif et politiques publiques. Elle co-dirige également, avec Bernard Pény, le programme de recherche sur les « Echecs de prise en charge des mineurs et les stratégies institutionnelles » avec le soutien du GIP Droit et Justice, en partenariat avec la DPJJ. Elle est, d'autre part, membre de la cellule d'animation du Conseil Technique et Scientifique de l'Espace de Recherche et de Prospective (ERP).

**Daniel Lepecq** est formateur et référent de la filière des moniteurs éducateurs à l'IREIS de Haute-Savoie. Moniteur éducateur et éducateur sportif de formation, il est titulaire du Certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention sociale (CAFERUIS). Daniel Lepecq a travaillé pendant 20 ans en MECS avec des mineurs placés au titre de l'ordonnance de 1945. Dès 2003, il a participé à l'élaboration du dispositif national de professionnalisation des intervenants en CER et, à partir de 2004, a eu la responsabilité de co-construire avec les directions des CER et de conduire le dispositif au sein de 5 institutions.

**Frédéric Mazereau** est responsable pédagogique de la filière des éducateurs spécialisés à l'IREIS Rhône-Alpes et formateur à l'IREIS de la Loire. Educateur spécialisé de formation, il a travaillé plusieurs années au sein d'une institution alternative à l'incarcération auprès d'adolescents placés au titre judiciaire et pénal. Titulaire d'un Master 2 en management des politiques sociales, son mémoire de fin d'étude portait sur « *Les jeunes dits incasables, de nouveaux questionnements pour les secteurs sanitaire et social* ». Il a contribué à l'élaboration du dispositif national de professionnalisation des intervenants éducatifs en CER et a animé une équipe pédagogique dans le cadre de la mise en œuvre d'un dispositif expérimental de formation intégrative des intervenants des CER des régions Rhône Alpes et Auvergne. Frédéric Mazereau porte depuis plus de vingt ans une attention particulière aux questions liées aux mineurs délinquants et à l'articulation entre l'éducatif, le soin et la contrainte pénale.

**Philip Milburn** est professeur de sociologie à l'université de Rennes 2 et membre du laboratoire ESO-CNRS. Ses travaux de recherche portent principalement sur les acteurs et les dispositifs du système judiciaire sous différentes formes. Il s'intéresse notamment aux logiques des compétences professionnelles dans ce domaine, afin de saisir comment elles s'articulent dans l'espace institutionnel pour produire des effets en termes d'action publique (décisions, prise en charge, parcours des justiciables, etc.). Il est notamment l'auteur de *Quelle justice pour les mineurs ? De l'enfance menacée à l'adolescence menaçante*, Erès, 2009.

**Sandrine Sanchez** est formatrice à l'IREIS de l'Ain et référente de la filière des assistants familiaux. Docteure en psychologie cognitive et développementale, elle porte un intérêt particulier à l'expression des « capacités » chez l'individu, notamment dans des situations de contrainte. Dans le cadre des activités scientifiques de L'ESPASS, elle participe également à la recherche en cours sur les « Echecs de prise en charge des mineurs et les stratégies institutionnelles ».

**Ahmed Nordine Touil**, est sociologue, formateur en intervention sociale à l'IREIS Rhône-Alpes et intervient auprès des éducateurs spécialisés, assistants de service social et chef de service/directeurs de structures médico-sociales. Il fut pendant plus de 20 ans un intervenant social de terrain (en direction des populations jeunes), chef de projet jeunesse et directeur de structure. Praticien-chercheur engagé, sa sensibilité ethnologique et son intérêt pour la micro-sociologie lui ont permis de questionner le réel des espaces informels et des publics jeunes en souffrance. Il est par ailleurs

responsable des programmes conférences à l'IREIS Rhône-Alpes et membre du comité de rédaction de la revue Le Sociographe. Dans ce cadre, il co-dirige, notamment avec Catherine Lenzi, un hors série à venir sur le thème « *Eduquer et contraindre* ». Dans le *Laboratoire Territoires, temps, sociétés et développement* de l'Université Montpellier 3, Ahmed Nordine Touil finalise une thèse sur le thème des « *Jeux interactionnels en milieu contraints (CEF)* ». Sa démarche s'inscrit dans le prolongement de publications, actions de formation *in et out-situ (formation expérimentale des intervenants professionnels en CER)* et expérimentations menés dans les CER/CEF depuis presque 10 ans.

**Luc Trouiller** est formateur, référent de la filière des éducateurs spécialisés à l'IREIS de l'Ain. Titulaire du diplôme d'état d'éducateur spécialisé et d'un DEA de sociologie, Luc Trouiller est sensibilisé à l'approche ethnographique. Dans le cadre de ses missions à l'IREIS, il a notamment participé à la mise en œuvre du dispositif expérimental de formation intégrative des intervenants en CER.