

L'ordre éducatif recomposé

De l'art de la prudence dans l'accompagnement des mineurs sous main de justice

Rapport final

Décembre 2015

Direction scientifique et coordination du programme :

Catherine Lenzi, IREIS - PRINTEMPS/CNRS.

Bernard Pény, IREIS.

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 recherche¹ et du comité technique et scientifique

Le programme de recherche dans ses différentes phases a permis la mobilisation de 6 membres de l'IREIS et de deux membres de l'Espace de Recherche et de Prospective en protection de l'enfance et justice des mineurs (ERP), partenaire clé du projet, à côté de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ).

Catherine Lenzi, sociologue, docteure en sociologie, est directrice de la recherche (ESPASS), de l'enseignement supérieur et de l'international à l'IREIS Rhône-Alpes, et membre associé du laboratoire *Professions, institutions, temporalités*/CNRS (UVSQ).

Bernard Pény, docteur en sciences de l'éducation, est formateur à l'IREIS de l'Ain et responsable sur ce même site des enseignements de politiques sociales et de la formation des cadres.

Yves Darnaud, est délégué général de l'Espace de Recherche et de Prospective en protection de l'enfance et justice des mineurs (ERP) et membre du conseil scientifique de la PJJ.

David Grand, sociologue, docteur en sociologie, est chercheur à l'ESPASS, formateur à l'IREIS de la Loire et membre associé du Centre Max Weber (Lyon 2). Il intervient essentiellement dans les formations supérieures d'ingénierie sociale et d'encadrement.

Léo Farcy-Callon, doctorant en sociologie (Université Rennes 2, laboratoire ESO-Rennes) sous la direction de Philip Milburn, est salarié CIFRE de l'association Sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence de la Drôme, membre de l'ERP et chercheur à l'EPSASS.

Sandrine Sanchez, docteure en psychologie cognitive, est formatrice à l'IREIS de l'Ain et référente de la filière des assistants familiaux sur le même site.

Scellos Jérémie, docteur en psychologie clinique et psychopathologie, est formateur à l'IREIS de Haute-Savoie et référent de la filière des assistants familiaux sur le même site.

Ida Salambéré, titulaire d'un master 2 de sociologie, est chargée d'étude à l'ESPASS.

Plusieurs séances du comité technique et scientifique (CST) ont réuni régulièrement, tout au long du processus de recherche, l'ensemble de l'équipe. Ces séances ont eu pour objet de mettre à plat, de clarifier et de traduire les données empiriques et de délibérer sur les orientations et les choix méthodologiques opérés. En outre, un comité de pilotage (COPIL) s'est réuni deux fois par an, soit 4 fois depuis le démarrage du programme, avec les représentants du GIP Droit et Justice, de la DIRPJJ Centre Est, de l'ERP et le collectif de recherche. Ces séances ont permis plusieurs restitutions et discussions tout au long du programme.

¹ Au-delà des rattachements institutionnels, une présentation détaillée des membres du collectif de recherche figure dans l'introduction générale, p.40-41 : « *L'interdisciplinarité en personnes* ».

Remerciements

En premier lieu, nous souhaitons remercier toutes les personnes qui ont prêté leur concours à cette recherche, tout particulièrement les intervenants et personnels d'encadrement qui ont participé aux différents groupes d'analyse et les directions interrégionales et territoriales de la Protection judiciaire de la jeunesse qui ont accepté de nous ouvrir leur porte et de nous laisser nous imprégner des dossiers des mineurs et de la réalité des groupes de parole. Nous remercions ici les acteurs pour leur réflexivité et la façon dont ils nous ont guidés dans la compréhension de leur pratique. Merci pour l'accueil remarquable qui, partout, nous a été fait.

Ensuite, nos remerciements s'adressent aux membres du Comité de suivi et de pilotage pour leur implication importante, leur soutien quant au bon déroulement du programme, et leurs retours ô combien précieux lors des différents temps de restitution.

Merci aussi aux « travailleurs de l'ombre » qui, sans relâche, ont œuvré scrupuleusement à ce que ce travail soit possible. Le collectif de recherche dans son entièreté, bien entendu. Et plus particulièrement, Virginie Olivier pour s'être débattue avec la fastidieuse mise en page du rapport et sa relecture. Ida Salambéré pour avoir réalisé une part significative des retranscriptions des groupes d'analyse et des « mémos analytiques ». Léo Farcy-Callon pour son entrain incroyable et pour sa manière de ne jamais rechigner devant la tâche. Sans son implication considérable dans la construction des « lignes de vie », des « mémos analytiques », des premières trames et de l'écriture de plusieurs chapitres, nous n'aurions, à n'en point douter, pas déposé le même rapport. Enfin, Yves Darnaud pour son soutien sans faille et sa pensée positive. A chaque étape du projet, il a su apaiser les moments de doute, rassembler les forces et nous assurer que nous étions sur la bonne voie. Merci également pour son travail de relecture précis et intensif jusqu'à la dernière minute.

Nous remercions également Luc-Henry Choquet pour sa confiance et pour avoir été un repère phare dans la compréhension de l'institution PJJ.

Merci également à Philip Milburn pour nos discussions suivies et sa relecture de certains chapitres.

Enfin, nous remercions le GIP Mission de recherche Droit et Justice pour son soutien à tous les niveaux, sans lequel cette recherche aurait difficilement pu voir le jour, et pour l'exemplaire rigueur de son suivi scientifique. Merci particulièrement à Victoria Vanneau pour son accompagnement, ses retours toujours constructifs, et nos nombreux échanges.

Sigles et acronymes

A

AEMO - Action éducative en milieu ouvert
ASE - Aide sociale à l'enfance
ATD - Agir tous pour la dignité, Quart Monde

B

BAC - Brigade anti criminalité

C

CEF - Centre éducatif fermé
CER - Centre éducatif renforcé
CHD - Centre d'hébergement diversifié
CJD - Centre de jeunes détenus
CLLAJ Comités locaux pour le logement autonome des jeunes

D

DAO - Dispositif d'accueil et d'orientation
DT - Direction territoriale

E

EPE - Etablissement de placement éducatif
EPEI - Etablissement de placement éducatif et d'insertion
EPM - Etablissement pénitentiaire pour mineurs
ERS - Etablissement de réinsertion scolaire
ESPASS - Espace scientifique et praticien en action sociale et en santé

F

FJT - Foyer de jeunes travailleurs

I

IME - Institut médico éducatif
IOE - Investigation et orientation éducative
IREIS - Institut régional et européen des métiers de l'intervention sociale
ITEP - Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique

L

LSP - Liberté surveillée préjudicielle

M

MAP – Mesures alternatives aux poursuites
MDPH - Maison départementale des personnes handicapées
MECS - Maison d'enfants à caractère social
MFR - Maison familiale rurale
MJIE - Mesure judiciaire d'investigation éducative
MO - Milieu ouvert
MSP - Mesures alternatives aux poursuites

N

NGP - Nouvelle gestion publique

O

OEDD - Observatoire départemental de l'enfance en danger
ONED - Observatoire national de l'enfance en danger
OPP - Ordonnance de placement provisoire

P

PJJ - Protection judiciaire de la jeunesse
PPP - Profession à pratique prudentielle

R

RSE - Renseignements socio-éducatifs
RUE - Responsable d'unité éducative
RUEMO – Responsable d'unité éducative en milieu ouvert
RUEPM - Responsable d'unité éducative en établissement pénitenciaire pour mineur

S

SAEE - Service d'accompagnement éducatif externalisé
SAJD - Service d'aide aux jeunes en difficulté
SAPMN - Service d'adaptation progressive en milieu naturel
SEAT - Service éducatif auprès du tribunal
SEGPA - Section d'enseignement général et professionnel adapté
SHED - Solutions d'hébergement éducatif diversifiées
SPIP - Service pénitenciaire d'insertion et de probation
STEMO - Service territorial éducatif de milieu ouvert

U

UEAJ - Unité éducative d'activités de jour
UEAT - Unité éducative auprès du tribunal
UEMO - Unité éducative de milieu ouvert
UMD - Unité pour malades difficiles

Sommaire

MEMBRES DU COLLECTIF DE RECHERCHE ET DU COMITE TECHNIQUE ET SCIENTIFIQUE	3
REMERCIEMENTS.....	4
SIGLES ET ACRONYMES.....	6
SOMMAIRE.....	8
INTRODUCTION GENERALE	14
1. <i>Genèse et description du projet.....</i>	<i>14</i>
a. Les objets initiaux.....	14
b. Le postulat de départ.....	18
c. Le recueil des données	19
2. <i>La construction du problème.....</i>	<i>20</i>
a. Une logique de confinement	20
b. Le statut des mineurs	22
c. Une définition formelle de l’action éducative	23
d. le problème et sa solution	26
e. Panorama des acteurs.....	27
3. <i>Paris heuristiques et méthodologiques.....</i>	<i>28</i>
a. Une démarche résolument compréhensive.....	29
b. Les groupes d’analyse	33
c. Le pari de l’interdisciplinarité.....	38
4. <i>Techniques de traitement et d’analyse.....</i>	<i>45</i>
a. Du recueil des données aux lignes de vie.....	45
b. Le recours au logiciel Nvivo.....	46
c. Des lignes de vie à la grille d’analyse.....	48
d. Le travail d’analyse, par les « mémos ».....	50
PARTIE 1 : LES « LIGNES DE VIE » BIOGRAPHIQUES ET INSTITUTIONNELLES	52
<i>Présentation de la démarche et précautions.....</i>	<i>53</i>
CHAPITRE 1 – A LA RENCONTRE DE VINGT-ET-UNE « LIGNES DE VIE ».....	56
1.1. <i>Bachir, ou la fatigue d’être soi.....</i>	<i>56</i>
1.2. <i>Calvin, ou l’art de la fugue</i>	<i>59</i>
1.3. <i>Djamel, ou la victime désignée.....</i>	<i>63</i>
1.4. <i>Ahmed, ou la quête du père.....</i>	<i>66</i>

1.5. Pierre-Xavier : la voie(x) du père, ou quand l'élève dépasse le maître.....	71
1.6. Tahrik : se construire contre les institutions.....	76
1.7. Francis, ou le décalage permanent.....	78
1.8. Ghassan, ou l'éternel inconnu.....	81
1.9. Omar, ou la place perdue.....	85
1.10. Ismaël : la recherche de lien(s).....	88
1.11. Jawad : l'art de cliver.....	90
1.12. Najib : Pour moi, « l'incassable c'est lui ! ».....	92
1.13. Manuel : oscillations entre coopération et conflictualité.....	95
1.14. Rémi : maintenir ou rompre le lien familial ?.....	99
1.15. Ugo : la relation aux parents comme empêchement d'être soi.....	101
1.16. Lucie : sortir seule d'un drame familial et de violences sexuelles.....	104
1.17. Hana : la course à la psychiatisation.....	106
1.18. Quentin : la lenteur judiciaire.....	109
1.19. Élie, ou l'esprit nomade.....	110
1.20. Victor : une rupture de parcours suite à un homicide.....	113
1.21. Kalissa : le rôle de mère.....	116
CHAPITRE 2 - LECTURE TRANSVERSALE DES LIGNES DE VIE.....	120
2.1. La famille du mineur.....	120
a. Les grands-parents, oncles et tantes : des soutiens néanmoins limités.....	120
b. Les parents : une précarité généralisée.....	121
c. De la toxicité aux difficultés et capacités des parents.....	122
2.2. La connaissance des parcours, difficultés et capacités des mineurs.....	123
a. Une connaissance relative du mineur.....	123
b. Des difficultés troublantes.....	125
c. Des capacités négligées.....	127
2.3. Les lignes de vie institutionnelles.....	130
a. L'entrée dans les institutions.....	130
b. Une déscolarisation massive.....	131
c. Discontinuité et instabilité.....	132
d. ...versus continuité et stabilité.....	134
e. Perspectives et fin de prise en charge.....	136
PARTIE 2 – DES SAVOIRS REFLEXIFS AUX RESSORTS D'ACTION EXPERIENTIELS	138
CHAPITRE 3 : SUS ET INSUS EN ACTION.....	140
3.1. Des savoirs en creux.....	141
a. Ces dossiers qu'on ne lit pas.....	141

b. Ces savoirs que l'on tait.....	150
c. Une pensée sans savoirs.....	162
3.2. <i>Un système de répartition inégale des savoirs</i>	164
a. Un juge sans mesure	165
b. L'étrange clinique des psys.....	167
c. Les éducateurs ou l'enquête impossible.....	174
3.3. <i>Penser quand même</i>	179
a. De la pensée tactique	179
b. À la pensée stratégique	183
3.4. <i>Penser le projet ?</i>	186
3.5. <i>Le « pari éducatif »</i>	190
CHAPITRE 4 - INCERTITUDES DES CONTEXTES D'ACTION ET PRATIQUES PRUDENTIELLES	198
4.1. <i>Un contexte d'incertitude source de tensions et de nœuds</i>	199
a. La méconnaissance des jeunes et de leur parcours.....	200
b. Le manque de places, les déplacements et les placements par défaut	201
c. Une hyper rigidité et une protocolarisation des pratiques fortement décriées.....	209
4.2. <i>Tâtonnements prudentiels et bricolages inventifs : les ressorts de l'action</i>	217
a. Une logique de don/contre-don pour sortir des contraintes protocolaires.....	218
b. Des ressorts d'adaptation indispensables pour sortir de l'impuissance	220
c. Organiser les dépassements du cadre et réinventer collectivement les pratiques	224
CHAPITRE 5 – LES PARADOXES DU TRAVAIL EMOTIONNEL DANS L'ACCOMPAGNEMENT DES	
MINEURS DIFFICILES	230
5.1. <i>Activation et contrôle des affects : une double réalité contraire</i>	231
a. « L'émotionnel et l'affect, c'est la base de notre travail... »	231
b. Des intervenants touchés, surengagés et happés par les situations.....	233
5.2. <i>Des organisations qui exacerbent, contrôlent et essentialisent les émotions</i>	238
a. Ressorts émotionnels et conflits de valeurs.....	238
b. Une distinction entre le 'personnel' et le 'professionnel' disqualifiante	242
c. L'invisibilité des ressorts émotionnels et son dépassement	244
PARTIE 3 : DES COLLECTIFS DE TRAVAIL A L'ORDRE EDUCATIF RECOMPOSE....	254
CHAPITRE 6 : LA PART DES COLLECTIFS DE TRAVAIL DANS L'EXPRESSION DU METIER.....	256
6.1. <i>De la compétence pédagogique</i>	257
6.2. <i>Quels lieux d'expression de la part interprétative du métier ?</i>	260
a. La place des écrits dans l'élaboration du « jugement expert »	260
b. Des possibles réflexifs et délibératifs au-delà des espaces formels de collaboration	266
6.3. <i>La force des collectifs informels et des liens interpersonnels</i>	270

6.4. <i>Des soutiens très incertains : les paradoxes de l'encadrement</i>	274
a. Des réponses non univoques et des solidarités d'encadrement spontanées	275
b. Encadrement et innovation ?.....	283
CHAPITRE 7 – LES SYSTEMES D'ACCORD IMPLICITES DANS LA FABRICATION DES IDENTITES	
COLLECTIVES	286
7.1. <i>Des identités multiples à la construction d'identités collectives</i>	287
a. Processus identitaire selon l'histoire des institutions.....	288
b. Un processus descendant définissant faiblement les identités	290
c. Des valeurs individuelles mises au service de la pratique.....	291
d. La construction d'identités collectives en situation.....	293
7.2. <i>Luttes de juridictions et répartition des tâches</i>	296
7.3. <i>Les partenariats interinstitutionnels : entre concurrences et solidarités</i>	303
a. Clivages et concurrence	304
b. Développement de formes de solidarité.....	305
7.4. <i>Des identités négociées</i>	308
CHAPITRE 8 : LA CONSTRUCTION DES DECISIONS : UN ORDRE EDUCATIF NEGOCIE.....	310
8.1. <i>Situer les processus de décision : l'exemple d'une sortie de prison</i>	310
8.2. <i>Place de chaque acteur dans les processus de décision</i>	317
a. Les services éducatifs	317
b. L'intervention des mineurs	322
8.3. <i>Vers un ordre négocié : la place des valeurs</i>	327
CONCLUSION GENERALE.....	330
<i>Construire les lignes de vie biographiques et institutionnelles des mineurs : quels</i>	
<i>enseignements ?</i>	331
<i>Des savoirs qui s'ignorent</i>	333
<i>Des contextes d'incertitude qui activent des ressorts expérientiels</i>	334
<i>Un « travail émotionnel », enjeu de la « professionnalité prudentielle »</i>	336
<i>Un « agir réflexif et prudentiel » traversé par des logiques collectives</i>	339
<i>Un ordre éducatif recomposé entre solidarités clandestines et systèmes d'accords implicites</i> ..	342
BIBLIOGRAPHIE.....	346

« Un jour je peignais, le noir avait envahi toute la surface de la toile, sans formes, sans contrastes, sans transparences. Dans cet extrême j'ai vu en quelque sorte la négation du noir. Les différences de texture réfléchissaient plus ou moins faiblement la lumière et du sombre émanait une clarté, une lumière picturale, dont le pouvoir émotionnel particulier animait mon désir de peindre. Mon instrument n'était plus le noir, mais cette lumière secrète venue du noir. »

Pierre Soulages.

(Cité dans Delphine De Vigan, *Rien ne s'oppose à la nuit*).

Introduction générale

1. Genèse et description du projet

a. Les objets initiaux

L'intitulé de l'appel à projets de recherche « *Echecs continus de prise en charge des mineurs et stratégies institutionnelles* », diffusé par la Mission de recherche Droit et Justice, tel que nous en avons pris connaissance à l'automne 2012, a aussitôt suscité plusieurs interrogations, relatives aux termes employés, et donc aux différents objets qu'il proposait d'explorer : stratégies institutionnelles, prise en charge des mineurs, échecs continus. Une telle formulation induit un certain ordonnancement initial des trois objets : le contexte serait la « prise en charge des mineurs », le terme mineur référant à un champ administratif et judiciaire ; parmi ces prises en charge, certaines pourraient être caractérisées par leur qualité d'« échec continu », constituant à ce titre une catégorie objectivable ; il existerait un lien, à découvrir ou préciser, entre cette catégorie potentielle et des facteurs liés aux organisations intervenant dans la prise en charge, qu'on pourrait supposer stratégiques. Immédiatement, nous avons souhaité expliciter ces interrogations et nous positionner par rapport à ces différents objets.

**Stratégies institutionnelles et prise en charge*

Selon nous, parler de « stratégies institutionnelles » constitue une double ambiguïté : d'une part, la référence à une dimension institutionnelle oriente le regard vers des réalités particulières, les institutions, que nous avons difficulté à identifier. S'agirait-il de questionner les « institutions » républicaines, en premier lieu desquelles l'institution judiciaire, et ses rapports avec l'institution scolaire ou l'institution policière ? Si tel est le cas, ce questionnement mobiliserait des compétences d'analyse en Sciences politiques, que nous n'avons pas, et conduirait vraisemblablement à une méthode d'analyse documentaire historico-juridique que nous ne maîtrisons pas. Nous préférons donc considérer, au départ de cette recherche, plus que des institutions, des « collectifs organisés », que nous garderons le soin de pouvoir qualifier ultérieurement.

En revanche, nous identifions mieux l'expression de « prise en charge » : forts de notre activité au sein d'un établissement de formation de travailleurs sociaux, nous avons appris à distinguer prise en charge et accompagnement. En effet, depuis une trentaine d'années dans le champ du travail social le terme d'accompagnement s'impose, et supplante presque intégralement celui de prise en charge. Cet engouement correspond à l'évolution des politiques d'action sociale, dont la mise en œuvre doit être de moins en moins structurée par la logique de fonctionnement de l'établissement ou du service social ou médico-social, mais de plus en plus individualisée, adaptée aux caractéristiques, aux besoins et aux attentes du destinataire. Dans ce contexte, parler aujourd'hui de prise en charge signifie pointer spécifiquement l'aspect administratif de l'accompagnement, et désigner plus la personne morale assurant l'accueil, le suivi, l'hébergement, etc. que les personnes physiques, professionnels ou non, qui sont alors nommés intervenants ou acteurs de l'accompagnement. Aussi, nous décelons, dans l'utilisation de l'expression « prise en charge », une attention particulière de la direction recherche de la PJJ aux services ou établissements explicitement chargés (mandatés, missionnés, conventionnés...) de l'accompagnement du public considéré. Cette considération nous amène, dès le départ, à entrevoir que la prise en compte d'acteurs du registre privé (famille ou amis) n'est pas privilégiée.

**Des échecs continus ?*

Mais l'expression qui a le plus retenu notre attention est bien sûr celle d' « échecs continus », et ce pour deux raisons : à quoi renvoie la notion d'échec d'une prise en charge, en particulier dans une dimension éducative ? Comment cet échec pourrait-il être qualifié de continu ? Nous avons rapidement convenu que l'expression « échecs continus de prise en charge des mineurs » ressemblait fortement à une périphrase pour désigner, au sein de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, une fraction du public, que d'autres champs de pratiques à vocation éducative nomment borderline, décrocheurs, ou, de façon plus spontanée et moins élégante, « incasables », enfants, adolescents ou jeunes adultes progressivement désaffiliés des instances ordinaires ou spécialisées d'éducation ou de soin, et qui sont depuis près d'une dizaine d'années l'objet d'attentions ou d'initiatives particulières.

Dans ce contexte, l'IREIS a été sollicité il y a quelques années par un Conseil Départemental pour conduire une étude sur les parcours de quatorze mineurs en grande difficulté, à partir de

leurs dossiers ASE, AEMO et MDPH². A cette occasion, nous avons pu construire une première représentation de ces mineurs et constaté que ce terme d'incasable, ou des expressions correspondantes, connaît en effet un grand succès dans les champs sociaux, médico-sociaux, judiciaires, scolaires. Il a été introduit il y a plus d'une vingtaine d'années par le psychiatre Jean-Pierre Chartier, qui tentait d'isoler une nouvelle pathologie, l'« incasabilité », définie selon lui par le tryptique « Défi, déni, délit »³, argumentée selon les éléments de la clinique psychanalytique.

Le mot est resté, sinon la théorisation psycho-pathologique, remplaçant avantageusement l'expression peu élégante de « patate chaude », qui servait jusqu'alors à désigner ces mineurs qui mettent régulièrement en grande difficulté les équipes et que les institutions avaient pris l'habitude de se « refiler » discrètement.

Dans le champ de la recherche, quelques rares études de qualité tentent de circonscrire la question, et décrivent, a contrario, l'excessive complexité de l'objet. Conscient de l'émergence de cette problématique, l'ONED lance en 2006 un appel à projets de recherche sur le thème de l'incasabilité. Nous retiendrons des travaux conduits dans ce cadre l'étude de l'équipe du Cedias⁴, sous la direction de Jean-Yves Barryere, qui, au terme d'une méthodologie crédible, formule quelques conclusions convaincantes :

« l'incasable » n'existe pas en tant que catégorie exclusive, c'est-à-dire qu'il y a plus de différence entre deux mineurs qualifiés d'incasables par les responsables des secteurs sociaux, médico-sociaux, psychiatriques, judiciaires ou scolaires, qu'entre un mineur ainsi qualifié et d'autres non repérés comme tels, suivis en protection de l'enfance par exemple.

Les histoires d'incasables sont moins le reflet d'une personnalité particulière qu'un produit singulier entre des histoires personnelles, certes très carencées et mouvementées, et des modalités de prise en charge et/ou d'accompagnement inappropriées.

² ASE : Aide sociale à l'enfance ; AEMO : Action éducative en milieu ouvert ; MDPH : Maison départementale des personnes handicapées.

³ Chartier, J-P, « Les incasables, alibi ou défi », *Le journal des psychologues*, hors série, 1989, ou beaucoup plus récemment, Chartier J-P., « L'incasable et le psychopathe », dans *Les transgressions adolescentes*, Paris, Dunod, 2010, pp. 40-103.

⁴ Barryere, J-Y, « Une souffrance maltraitée. Parcours et situations de vie de jeunes dits 'incasables' », ONED, Cedias, 2008.

Les conclusions de l'étude que nous avons menée, d'ampleur moindre que celle du Cedias, corroborent en tous points cette recherche, et mettent en évidence : d'une part, l'extrême fréquence des épisodes de rupture dans la vie de ces enfants ou adolescents (deuils, déménagements, ruptures conjugales, incarcération d'un parent, etc.), et comme en écho, la succession parfois effrénée des prises en charge ; d'autre part, la grande carence de transmission d'informations entre les différentes équipes engagées dans l'accompagnement de ces jeunes, d'un point de vue synchronique (les professionnels des différents secteurs qui accompagnent le mineur à un instant T), mais encore plus diachronique (contacts entre les professionnels qui ont accompagné le mineur à différents moments de son histoire).

Les études de l'ONED, publiées en 2008, ne pouvaient pas prendre en compte l'évolution récente du cadre législatif, concernant en particulier la protection de l'enfance et la prévention de la délinquance. Ces deux textes⁵, entre autres, promeuvent la nécessité d'une évaluation renforcée⁶ des pratiques en protection de l'enfance, et réaffirment⁷ la nécessité d'un travail partenarial et interdisciplinaire⁸. Depuis, dans le même esprit, dans le champ de la Protection judiciaire de la jeunesse, ont été instaurées deux formes nouvelles de coopération interprofessionnelle ou interdisciplinaire : la Mesure judiciaire d'investigation éducative (MJIE)⁹ et le trinôme judiciaire¹⁰, dédié spécifiquement aux mineurs objets de notre présent intérêt.

⁵ Loi 2007-293 réformant la protection de l'enfance et loi 2007-297 relative à la prévention de la délinquance.

⁶ L'évaluation interdisciplinaire doit ainsi être mise en œuvre en amont de toute mesure, au sein de la Cellule départementale de recueil, de traitement et d'évaluation des informations préoccupantes, et en cours de mesure, par la formalisation d'un rapport annuel de situation, et la mise en œuvre du Projet pour l'enfant (PPE).

⁷ L'interdisciplinarité caractérise le dispositif de protection de l'enfance depuis, au moins, sa refondation en 1945 : les articles 8 et 9 de l'Ordonnance du 2 février 1945 confèrent au juge des enfants la mission « d'effectuer toutes investigations utiles », en particulier médicales et psychologiques. Depuis les efforts ont été constants pour mettre en actes ce principe : à titre d'exemple, voir la circulaire du 21 Août 1985 relative à la coopération entre les ministères Justice et Education nationale pour des jeunes sous mandat judiciaire ; ou plus récemment, la circulaire DGS/DGAS/ DHOS/DPJJ du 3 mai 2002, relative à la prise en charge concertée des troubles psychiques des enfants et adolescents en grande difficulté...

⁸ Notons à ce sujet la création des Observatoires départementaux de l'enfance en danger (ODED).

⁹ Circulaire d'orientation du 31 décembre 2010 relative à la mesure judiciaire d'investigation éducative, BOMJL n°2011-01.

¹⁰ Circulaire du 22 juillet 2010 relative à la mise en œuvre d'instances tripartites de coordination des acteurs de la justice des mineurs, BOMJL n°2010-06.

Ces nouvelles injonctions législatives induisent, ces dernières années, un renouveau des pratiques professionnelles, institutionnelles et interinstitutionnelles, locales ou nationales, et des discours qui les accompagnent : de la récente « recommandation de bonnes pratiques » sur « l'évaluation pluridisciplinaire de la situation des mineurs en cours de mesure » de l'Anesm¹¹, aux schémas départementaux de protection de l'enfance (issus de la loi 2002-2), aux projets en constante réécriture des différents services ou établissements, etc.

Si l'on peut ainsi identifier des caractéristiques communes à ces mineurs rapidement qualifiés d'incapables, si chacun des acteurs individuels ou collectifs engagés concomitamment ou successivement dans leurs différentes prises en charge ressent une insatisfaction en cours ou au terme de son accompagnement, qu'il en vient à considérer comme un échec, il reste pour nous difficile de considérer ces échecs comme continus : nous les comprenons initialement plutôt comme répétés, et, même si au terme de plusieurs années, la modalité de mise en échec semble dominante voire organisatrice des parcours de ces enfants ou adolescents, elle n'en constitue pas la modalité exclusive. A titre d'exemple, nous avons fréquemment pu observer que des mineurs, « en échec » par ailleurs, pouvaient conduire avec succès des apprentissages scolaires, durant une période plus ou moins longue.

b. Le postulat de départ

Ainsi, dès le démarrage du projet, il s'agissait donc pour le collectif de recherche davantage de comprendre comment les acteurs, individuels ou collectifs, imaginent, construisent, conduisent et articulent leurs différentes pratiques d'accompagnement, malgré les obstacles voire les échecs rencontrés lors des prises en charge de mineurs aux difficultés multiples et/ou massives. Pour ce faire, il a fallu explorer : d'une part, comment les organisations décrivent ou connaissent les mineurs faisant l'objet de prises en charge par elles-mêmes qualifiées d'échecs répétés, ou continus ; d'autre part, les conditions de ces mêmes prises en charge, leur nature et leurs finalités, comme leurs contraintes de mise en œuvre ; enfin, dimension centrale et privilégiée, la compréhension que les acteurs de l'accompagnement ont de leurs pratiques respectives.

¹¹ Agence Nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux : Lettre de cadrage de la recommandation sur l'évaluation pluridisciplinaire de la situation des mineurs en cours de mesure, 19/04/2012.

En effet, notre visée n'était pas, *in fine*, de pouvoir imaginer et inventer, encore et encore, des montages organisationnels ou inter-organisationnels sophistiqués, censés résoudre plus ou moins durablement ces échecs de prise en charge. En un mot, nous ne cherchions pas à « caser les incasables », mais, à l'inverse sans doute de ce qui est souvent pratiqué, à repérer et à analyser, non pas seulement ce qui dysfonctionnerait, dans les attitudes des mineurs en grande souffrance ou au sein des équipes qui les accompagnent, mais aussi ce qui marche, ce qui tient, ne serait-ce que très provisoirement. Car, selon nous, les problèmes comme les solutions, les échecs comme les réussites, donnent à voir le même objet, les capacités, parfois entravées, parfois déployées, des praticiens, des équipes, des établissements et des dispositifs interprofessionnels, mais aussi, les capacités des mineurs, sans lesquelles aucun projet ne saurait aboutir, ou même tenir.

Considérant cela, la recherche a consisté, conformément au cahier des charges initial, à explorer les modalités de prise en charge et d'accompagnement de vingt-et-un mineurs, identifiés par les services de la PJJ (STEMO) comme caractéristiques d' « échecs continus de prise en charge », dans deux départements d'Île-de-France (Hauts-de-Seine et Yvelines) et cinq de la région Rhône-Alpes (Ain, Ardèche, Drôme, Isère, Rhône).

c. Le recueil des données

Pour chaque prise en charge de mineur, nous avons mobilisé trois dispositifs distincts de recueil de données : le premier, chronologiquement, a consisté en l'étude du « parcours » du mineur à travers son dossier judiciaire et, le cas échéant, social, pédopsychiatrique, médico-social et scolaire (dans le plus strict anonymat et en respect des règles légales ou déontologiques de secret et de discrétion) afin de comprendre, d'une part les singularités de chaque existence, et d'autre part, ce qui peut caractériser aux yeux des services PJJ son « échec continu ».

Une deuxième étape a permis d'associer les professionnels (des différents établissements ou services) engagés dans l'accompagnement des mêmes mineurs que nous invitons à participer à une séance collective de réflexion autour de leurs pratiques concrètes. Il s'agissait ainsi d'activer le réseau que l'étude du dossier nous a permis d'identifier, dans une configuration proche d'une équipe pluriprofessionnelle.

Dans un dispositif proche, nous sollicitons les personnels d'encadrement et de direction des organisations mobilisées dans la prise en charge de chaque mineur, afin d'analyser l'ensemble

des dispositions adoptées et des outils développés, d'une part, à l'intérieur de chaque service ou établissement, pour garantir aux professionnels impliqués dans la prise en charge leur « capacité à penser » leur accompagnement, d'autre part, dans une perspective inter-organisationnelle, pour imaginer et inventer, au fil du chemin, les montages les plus adaptés aux mineurs considérés.

Au terme de ces enquêtes successives, nous disposons, outre des notes prises à l'occasion de l'étude des dossiers, de l'enregistrement de trente-et-un entretiens de groupe, ayant au total rassemblé plus d'une centaine de professionnels, plus de quatre-vingts heures d'enregistrement entièrement retranscrites (et anonymisées), pour un total de plus de mille pages de corpus.

2. La construction du problème

Si nous avons pu reconstruire, selon nos axes prioritaires, la « commande » initiale, si nous avons été libres de déterminer nos principes méthodologiques, il est une dimension que nous sommes loin d'avoir pu, voire même imaginé, maîtriser : la sélection des acteurs effectivement mobilisés dans le dispositif de recherche. En plusieurs étapes s'est ainsi constitué, de façon plus ou moins explicite, un processus qui, in fine, influence de façon significative les enseignements de cette recherche.

a. Une logique de confinement

Cette dynamique s'est déployée essentiellement entre les moments où, notre projet ayant été validé par le GIP, nous sommes entrés en contact avec les deux directions inter-régionales impliquées, et ceux où chaque groupe d'analyse s'est effectivement réuni. Si les modalités de mobilisation diffèrent significativement d'un territoire à l'autre, nous observons, a posteriori (en toute honnêteté, pris dans le jeu des relations avec les divers services de la PJJ que nous découvrons progressivement, nous sentions, sur le moment, des enjeux le plus souvent implicites, que nous étions bien en mal d'explicitier), que s'est pour beaucoup dans cet intervalle construit ce que nous pourrions nommer, en référence à la théorie sociologique de la construction des problèmes publics, le « problème des échecs continus de prise en charge des mineurs sous main de justice », dont il s'agirait pour nous de dévoiler les modalités principales afin d'éclairer des perspectives de résolution.

A grands traits, notre connaissance préalable du champ considéré, ci-dessus évoquée, enrichie par des rencontres avec d'autres équipes de recherche engagées dans des programmes proches, en particulier Patrick Alécian et Alain Ehrenberg, nous a permis d'identifier plusieurs manières de regarder ce public :

- une approche élargie, qui considère, *a priori*, que les « échecs continus » sont la figure, dans le contexte institutionnel de la PJJ, d'enfants, adolescents ou jeunes adultes, présents dans d'autres environnements, et dénommés autrement : on pense bien évidemment aux « décrocheurs » de l'école ou aux personnalités borderline ou aux états limites en pédopsychiatrie, aux « incasables » de l'Aide sociale à l'enfance ou aux « cas critiques » en situation de handicap. Dans cette perspective, on imagine comment le questionnement fondateur de cette recherche peut se formuler rapidement en problème de la « jeunesse désaffiliée », qui interpelle d'une part un vaste éventail d'acteurs publics (ministères de l'Education nationale, de la Cohésion sociale, de la Santé, du Travail, de la Ville -quand il existe- et bien sûr de la Justice, etc.), et d'autre part, les familles, un large pan du monde associatif, bref la « société civile » et l'opinion publique.

Les deux autres approches que nos pouvons repérer et que l'on qualifiera de confinées, visent à circonscrire le problème à des périmètres plus ou moins restreints, ici l'administration judiciaire ou un de ses services, voire quelques personnes. Dans ces perspectives, « le maintien du fonctionnement routinier de ces espaces confinés, que (l'on) oppose aux processus de politisation, repose sur la différenciation des espaces d'activités, donc sur la capacité des acteurs intervenants habituellement dans la prise en charge d'un problème à maintenir sinon leur monopole, du moins leurs prérogatives. On se situe donc là dans le cadre de ce que l'on peut qualifier comme un état 'ordinaire' où les problèmes, définis en fonction de multiples priorités, font l'objet de différents arbitrages et compromis et sont traités à bas bruit social selon des modalités et registres courants, sans montée en généralité¹². »

- ainsi, on peut imaginer que ces « échecs continus » résultent d'erreurs, voire de fautes, répétées, agies par des acteurs individuels (un jugement inapproprié, le manque d'implication d'un éducateur, un directeur peu ambitieux, etc.) ou collectifs (une procédure inadaptée, un service en souffrance, un turn-over d'équipe incessant, etc.). Ce qui dans cette approche aurait à être exploré, débattu, évalué et résolu, se limiterait à des écarts à la norme, à la règle ou à

¹² Gilbert, C. et Henry, E., « La définition des problèmes publics : entre publicité et discrétion », *Revue Française de Sociologie*, 1/53, 2012.

l'habitude, ces dernières n'ayant pas à être, par principe, questionnées. Il n'est pas sûr que, dans une telle conception, il soit nécessaire ou pertinent de recourir à des compétences de chercheurs, la mobilisation d'un service d'audit ou l'activation d'une démarche interne d'évaluation de la qualité semblant plus requise,

- entre ces deux représentations, une troisième voie est possible, et il nous semble que c'est celle qui préside à cette recherche, modèle implicite progressivement entériné plus ou moins consciemment tant par les différents services de la PJJ que par les chercheurs : on pourrait la qualifier de « confinement élargi ». C'est une approche confinée, dans le sens où, d'une part, elle présuppose la légitimité des acteurs déjà publiquement missionnés à définir le problème, mais aussi leur exclusive capacité à porter les éléments de solution ; mais c'est aussi une approche élargie, car on ne limite pas *a priori* le périmètre de ces acteurs aux seuls services judiciaires. L'enjeu de la mise en œuvre de la recherche, de notre « accès au terrain », a alors résidé dans la définition de cet élargissement.

b. Le statut des mineurs

En premier lieu, il nous a fallu très rapidement décider de la place que nous faisons dans cette recherche à l'expérience propre des vingt-et-un mineurs au centre de cette recherche. Notre longue proximité avec le travail social et médico-social a sûrement influé sur la façon dont nous avons tranché : en effet, nous savons l'extrême complexité d'une démarche qui viserait à croiser, dans un même mouvement, le regard des usagers et celui des professionnels, et la grande difficulté à ne pas réduire ce mouvement à une mise en opposition, où l'appréciation des destinataires de l'action viendrait disqualifier l'intention de ses promoteurs. Si l'on excepte de rares initiatives à la marge de l'accompagnement social (ATD Quart Monde, Mission régionale d'information sur l'exclusion...) où responsables des organisations de prise en charge, travailleurs sociaux et personnes accompagnées développent des méthodologies de réflexion en commun, l'implication des usagers dans des démarches coopératives de mise en intelligibilité des pratiques se limite le plus souvent à des enquêtes plus ou moins fiables de satisfaction ou à des instances consultatives, de type Conseil de vie sociale, souvent instrumentalisées.

Quand bien même nous aurions identifié une approche méthodologique satisfaisante, intégrer les mineurs en personne à notre dispositif d'enquête supposerait qu'ils soient susceptibles d'investir une proposition de mise en mots de leur parcours judiciaire :

- pour quelques-uns, il n'est pas sûr qu'ils en aient les capacités cognitives,
- pour d'autres, on peut penser que l'accompagnement éducatif n'est pas la dimension privilégiée de leur existence, que ce n'est pas ce « vécu »-là qu'ils seraient le plus prêts à constituer en expérience.

Si l'on ajoute à ces représentations quelques difficultés vite identifiées de faisabilité concernant l'implication des mineurs dans la recherche, certains n'étant plus connus des services judiciaires, d'autres étant incarcérés, nous avons définitivement arrêté notre décision¹³ de ne pas solliciter leur participation dans le cadre de cette recherche, et ce bien avant nos premiers contacts avec les terrains.

Nous avons cependant été souvent interpellés par les professionnels sur ce choix, le plus fréquemment rapidement critiqués, et ce au nom du principe qui énonce que l'utilisateur est au centre du travail social, l'élève au centre de l'école, et le mineur au centre de la PJJ. Qu'il reste à la périphérie de notre dispositif semblait ne pas convenir à cette recommandation normative. Mais cette considération n'a pas empêché la collaboration avec les différents services et leurs personnels. Au contraire, il nous a semblé à plusieurs reprises que cette posture méthodologique convenait finalement à nos interlocuteurs, rassurés que nous ne chercherions pas à vérifier auprès des jeunes leurs différents propos.

c. Une définition formelle de l'action éducative

Mais ce choix, dont nous assumons la responsabilité, a eu pour conséquence de restreindre le périmètre du problème aux seuls professionnels. Toutefois, le projet, tel que nous l'avions rédigé et transmis aux directions inter-régionales, indiquait explicitement que les acteurs que nous pourrions considérer comme pertinents excédaient très largement le seul cadre judiciaire : action sociale départementale, champ médico-social, éducation nationale, pédopsychiatrie, mais aussi, à l'occasion, secteurs de l'animation culturelle et sportive, médecine générale, police et gendarmerie, etc.

Nous avons pris contact avec les terrains, les Services territoriaux éducatifs en milieu ouvert, par l'intermédiaire des directions inter-régionales de la PJJ. Visiblement, ces directions ont investi notre proposition en rassemblant leurs équipes (directeurs de STEMOS) afin d'identifier

¹³ Des considérations similaires, entre autres, nous ont conduits à décider également de ne pas solliciter les parents.

soit quels territoires pourraient être mobilisés dans la recherche, et dans un second temps à quels mineurs desdits territoires cette dernière s'attacherait, soit, à l'inverse, quels mineurs seraient concernés et en conséquence quels territoires seraient impliqués. On a bien senti, dans une des deux régions concernées, que l'identification d'un adolescent en « échec continu » constituait un enjeu significatif de management : simultanément, un territoire pouvait décliner sa participation au titre d'une surcharge d'activité et de trop nombreuses sollicitations, quand d'autres dénonçaient de n'être pas suffisamment mobilisés par leur direction, ce qu'ils ressentaient comme un manque d'intérêt. Aux niveaux régional et territorial, le problème des « échecs continus » a ainsi été appréhendé dans le cadre de cette recherche, essentiellement comme un « problème privé » dont les principaux ressorts étaient situés à l'intérieur du champ institutionnel : à notre connaissance, dans aucun cas, les cadres de direction de la PJJ n'ont questionné quelles initiatives interinstitutionnelles ils seraient amenés à prendre, en direction de leurs homologues de l'action sociale départementale, des académies ou rectorats, des territoires de santé publique.

Ainsi, la question des frontières du partenariat (hors PJJ et associations habilitées) ne s'est-elle posée qu'à l'occasion de la constitution des groupes d'analyse, soit, dans notre protocole de recherche, après la consultation des dossiers : c'est pourquoi ces dossiers ne provenaient que des seuls services PJJ, et nous avons vite compris qu'il serait illusoire d'attendre que soient préalablement rassemblés d'autres éléments provenant des différentes administrations (MDPH, ASE, Inspection académique, etc.) ou établissements (MECS et foyers, ITEP, entre autres).

C'est donc au plus proche du « terrain », aux UEMO, qu'a été laissé le soin de délimiter, avec nous, le périmètre pertinent des acteurs : dans cette fonction, nos interlocuteurs ont été soit les chefs de service (les responsables d'Unité éducative en milieu ouvert, ou RUEMO), soit les éducateurs référents des mineurs considérés. On peut donc dire que c'est plus une logique professionnelle éducative (la fonction récente de RUEMO est le plus souvent occupée par un ancien éducateur du service) qu'une logique institutionnelle ou interinstitutionnelle qui a structuré la constitution des groupes d'analyse.

Si l'on excepte un territoire, où le travail de repérage des acteurs concernés par l'accompagnement du mineur s'est limité à l'activation du système d'information¹⁴ interne à

¹⁴ Ce qui a conduit d'ailleurs à inviter à un entretien un éducateur qui n'avait à son souvenir pas rencontré effectivement l'adolescent, mais qui était renseigné comme responsable d'une activité à laquelle le mineur avait participé.

la PJJ (ne renseignant que sur les services judiciaires), la mobilisation des professionnels s'est faite à partir des seules données considérées comme pertinentes par la PJJ, et à ce titre consignées dans ses dossiers¹⁵, modulées par leur étude préalable par nos soins et la représentation de la « situation » par l'éducateur référent ou le RUE.

Ainsi, la configuration du réseau de partenaires impliqués dans l'accompagnement de chaque mineur est structurée, dans le cadre de cette recherche, par deux logiques complémentaires, certes, mais restrictives : une logique institutionnelle, qui privilégie les « acteurs d'autorité », explicitement missionnés, en particulier dans le cadre de la mise en œuvre d'une mesure, et, à ce titre renseignés dans le dossier ; et une logique que nous dirons simplement « éducative », qui privilégie les interlocuteurs usuels du milieu ouvert, par exemple assez fréquemment les intervenants socio-éducatifs référents des mineurs à l'ASE.

Mais ces deux logiques ont de fait conduit à situer hors de portée de notre recherche des acteurs particuliers : globalement, les établissements hors PJJ et protection de l'enfance, en particulier l'ensemble du champ médico-social, alors que nombre de mineurs considérés ont été pris en charge plus ou moins récemment en ITEP (aucun directeur, chef de service, éducateur, enseignant, psychologue d'établissement médico-éducatif dans nos interlocuteurs) ; mais aussi, tous les professionnels que nous qualifierions de « seconde main », mobilisés non pas formellement dans le cadre d'une mesure, mais à l'initiative libre d'un acteur institutionnellement reconnu. Ainsi, à titre d'exemple, avons-nous appris lors d'un entretien qu'un des vingt-et-un mineurs avait entrevu un temps la perspective d'accéder à un statut de sportif de haut niveau, et, ainsi avait suivi durant plusieurs mois un stage dans un club de prestige, mobilisant à cette occasion des capacités jusque-là ignorées : l'inscription à ce stage ayant été effectuée par un assistant familial, dans le cadre d'un placement en protection de l'enfance, cet épisode ne figurait pas dans le dossier du jeune, l'éducateur référent n'en avait pas connaissance et c'est après-coup que nous avons pu supposer que des éducateurs sportifs auraient sans doute pu enrichir significativement le regard de tous sur ce mineur.

Autrement dit, le réseau d'acteurs constitué comme pertinent dans le cadre de cette recherche s'est limité (à l'exception de quelques intervenants en pédopsychiatrie) au champ de l'éducation formelle (c'est-à-dire les organisations explicitement et exclusivement dédiées à l'éducation), en excluant, de fait, l'éducation non-formelle (organisations dédiées entre autres

¹⁵ Voir plus loin, « Sus et insus en action ».

à l'éducation : champ scolaire, animation, médico-social) ou informelle (acteurs de voisinage, entreprises, etc. concourant occasionnellement à une fonction d'éducation).

d. le problème et sa solution

Une autre logique semble avoir opéré, en préalable des entretiens de groupe, dans la construction du « problème des échecs continus de prise en charge » : le plus souvent implicite, elle nous est apparue de façon évidente à une occasion.

Il s'agit de la situation d'un mineur¹⁶ placé, au titre de la protection de l'enfance, plus d'une dizaine d'années dans une « famille d'accueil », la dernière période de placement datant de moins de quelques mois au jour de l'entretien collectif, et donc susceptible de figurer dans l'intervalle des prises en charge récentes que nous avons décidé de prendre en considération. Au moment des échanges avec l'éducateur PJJ référent de ce jeune pour déterminer qui nous invitions aux groupes d'analyse, le chercheur questionna qui se chargerait de contacter l'assistant familial, qui lui semblait largement aussi légitime pour participer à la recherche que certains professionnels de services ou d'établissements qui n'avaient accompagné le mineur que quelques semaines. La réponse fut d'abord assez évasive, et, comme nous reformulions la demande, il fut signifié que ce professionnel « faisait sans doute plus partie du problème que de sa solution ».

Ainsi on réalisa que les groupes d'analyse que nous constituions étaient censés rassembler des acteurs, non pas au titre exclusif de leur fonction dans la prise en charge, mais selon une évaluation implicite de la qualité de l'intervention. Vraisemblablement, cette logique est autant sous-tendue par des considérations individuelles, sur la qualité des personnes, que par des représentations liées aux identités professionnelles, et les rapports entre professions qu'elles structurent.

En effet, il nous est apparu (sans que nous n'ayons pu en faire un recensement systématique) que la question de la participation des parents à l'enquête était surtout évoquée lorsque ces derniers entretenaient des relations sereines avec les services judiciaires ou sociaux. Dans ce cas, ce sont visiblement les caractéristiques personnelles qui seraient prises en compte. En revanche, on est en droit de se demander si l'absence totale de professionnels du champ scolaire dans les groupes d'entretien ne peut se comprendre, en partie (sachant que la plupart des mineurs

¹⁶ Voir « Omar ou la place perdue ».

considérés sont déscolarisés depuis plusieurs années) par l'opposition originelle et encore active entre le monde des éducateurs et celui des enseignants. Même si on ne peut enfermer chaque professionnel dans l'histoire de son métier, on se souvient que l'éducation spécialisée comme l'éducation surveillée se sont constituées par un projet résolument critique vis-à-vis de l'Éducation nationale¹⁷.

e. Panorama des acteurs

Ces différentes logiques nous ont donc conduits à restreindre les invitations adressées aux professionnels à se joindre aux groupes d'analyse que nous avons constitués. Si l'on ajoute à nos précédentes considérations des incidences conjoncturelles liées par exemple aux événements de carrière (changement de fonction, cessation d'activité), ou personnels (congés annuels ou de maladie au jour de l'entretien), ou des obstacles d'éloignement (en particulier pour des professionnels exerçant en CER ou CEF parfois à plusieurs centaines de kilomètres), ce ne sont qu'un peu plus d'une centaine de participants (110) que nous avons réunis en trente-et-un groupes.

Nous pouvons les présenter ainsi, en trois catégories, comme on le voit très inégales, quantitativement parlant :

¹⁷ Voir à ce propos Chauvière M., *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Paris, Les éditions d'organisation, 1986 (2^{ème} édition).

Services et établissements PJJ	69	Établissements et services habilités PJJ	20	Services et établissements ASE (et AEMO)	16	Autres	5
Éducateur UEMO	20	Éducateur foyer ¹⁸	9	Assist. ¹⁹ milieu ouvert	4	<i>Secteur judiciaire</i> Juge des enfants	1
ASS UEMO	2	Psychologue foyer	1	Éducateur MECS ²⁰	6		
Psycho UEMO	2			Psychologue ASE	1	<i>Sec. Psychiatrique</i> psychiatre	1
Éduc. EPM/CJD	9					infirmier psy	1
Éducateur UEAT	5					<i>Secteur logement</i> conseiller CLLAJ	1
Éducateur UEAJ	2					<i>Autres</i> Stagiaire Police Nationale	1
Éducateur EPE	6						
Respons. UEMO	14	Cadres	10	Chef de service	5		
Respons. UEAJ	1						
Responsable EPM	1						
Directeur EPE	2						
Directeur STEMO	5						

En pourcentage, on constate donc que notre échantillon est composé :

- de 63 % d'agents PJJ, 18 % du secteur habilité PJJ (soit 81 % secteur éducatif judiciaire), 15 % de professionnels du champ de la protection de l'enfance, et de 4 % d'autres acteurs
- de 36 % de cadres hiérarchiques et donc de 64 % de non-cadres
- de près de 65 % d'éducateurs, PJJ ou spécialisés

3. Paris heuristiques et méthodologiques

On peut faire l'hypothèse que si l'institution judiciaire qualifie les prises en charge considérées d'échecs continus, c'est parce qu'elle ne peut identifier ce qui y est opérant, ce qui agit dans les capacités et ressorts mis en œuvre. Ce n'est pas parce qu'elle évalue, à l'aide d'une ingénierie docimologique performante, un tel écart avec un modèle formalisé de réussite qu'elle peut le situer au plus profond de l'échec, mais au contraire parce qu'elle ne

¹⁸ Nous entendons ici par foyer tout établissement d'hébergement.

¹⁹ Lire Assistant socio-éducatif de milieu ouvert (ASE ou AEMO), soit éducateur spécialisé soit assistant de service social.

²⁰ Ou autre établissement de placement au titre de la protection de l'enfance (les MECS lieux de placement au pénal -double habilitation- sont répertoriées dans la catégorie « établissements habilités PJJ »).

sait pas quoi mesurer qui témoigne d'un peu de succès. Autrement dit, nous supposons, à l'instar des autres acteurs, l'institution judiciaire compétente, et donc, avons-nous dit, suffisamment intelligente pour évaluer ses pratiques. Si elle s'ouvre à une équipe de chercheurs extérieurs afin de réfléchir à cette question, ce n'est pas parce qu'elle ne sait pas évaluer en rapport à un modèle, mais justement qu'elle ne distingue pas le modèle, c'est-à-dire ce qui fait ou ferait la qualité des pratiques de ses intervenants (et des proches) dans ces successions de situations d'échecs.

En conséquence, il ne peut s'agir pour nous de dresser initialement une figure idéale de la prise en charge des mineurs en grande souffrance (si cela était possible ou pertinent, la PJJ l'aurait fait depuis belle lurette), pour ensuite vérifier si la réalité des pratiques y correspond. Au contraire, nous devons tenir du début à la fin du processus de recherche un regard d'explorateur, désireux de pouvoir toujours s'étonner, et jamais rassasié de découvertes nouvelles.

a. Une démarche résolument compréhensive

**Une approche inductive*

Autrement dit, la méthodologie d'ensemble de cette recherche s'appuie sur une démarche *inductive*, qui s'oppose à la démarche la plus communément adoptée par les recherches académiques en sciences humaines et sociales, en particulier par les chercheurs français, la démarche déductive ou hypothético-déductive. Contrairement à cette dernière, « notre option consiste à ne pas partir d'hypothèses générales à vérifier sur le terrain, mais plutôt à rendre compte des expériences vécues dans leur complexité et leur dynamique »²¹.

Ainsi, une approche inductive est-elle, ipso facto, qualitative et compréhensive : qualitative, car elle s'intéresse prioritairement à la singularité des faits ou des pratiques, tels qu'ils se manifestent ; elle cherche ce qui constitue leur richesse, le détail qui différencie, porteur *a priori* d'un sens nouveau, à l'opposé d'approches plus quantitatives qui privilégieraient la configuration moyenne (ou médiane) même si aucun fait ou conduite observé n'y correspond, et s'inquiéteraient d'une trop grande dispersion statistique, c'est-à-dire d'observations trop en écart avec cette moyenne. Et l'approche inductive est aussi forcément compréhensive :

²¹ Arripe (d'), A., Obœuf, A. et Routier, C., « L'approche inductive : cinq facteurs propices à son émergence », *Approches inductives*, vol. 1, 2014, p. 99.

refusant l'appui sur un modèle de référence précédemment construit, elle contraint le chercheur à tenir compte, au minimum, de la compréhension par les personnes des pratiques qui sont les leurs ou des événements auxquels elles participent.

L'approche inductive nécessite de la part des chercheurs d'autres postures et d'autres méthodes : en premier lieu, ne pas cliver les temps de recueil de données de ceux consacrés à l'analyse. Même si, forcément, une recherche se structure autour d'une succession de moments, certains étant plus dédiés à l'observation, d'autres au traitement de l'information recueillie, à son analyse ou à l'écriture et la communication, notre démarche inductive nous a conduits à de nombreux chevauchements entre ces phases ou de retours en arrière : si on peut distinguer différents temps, comme dans une approche hypothético-déductive, il n'existe, dans le mode inductif, qu'une seule temporalité structurant la démarche. Pareillement, les outils et méthodes d'une recherche inductive ne peuvent être, une fois pour toutes, définis et construits : nous ne savons pas, au départ, sous quelle forme l'intelligence des acteurs rencontrés se manifesterá, ce qu'en fait nous observerons, nous ne pouvons donc pas prédire quel sera le meilleur dispositif tant pour la recueillir que pour l'analyser. Ainsi, dans cette recherche, nous avons à plusieurs reprises en même temps, une fois les premiers dossiers consultés, le besoin de fixer en un document unique et cohérent l'ensemble des informations collectées au sujet d'un mineur : quelle serait alors la forme la plus pertinente pour ce document ? Un tableau présentant la chronologie des événements, des délits, des prises en charge, des ruptures ? Mais on perdrait alors la plupart des données porteuses d'un peu de subjectivité des différents acteurs... Une longue analyse qui permettrait d'évoquer les différentes pistes de compréhension, leurs hésitations, leurs abandons, leurs reprises ? Un tel document, tel que nous en avons réalisé certains, comptait vite près de quinze pages qui rendaient son usage malaisé ; nous avons ainsi opté pour une formalisation originale, que nous nommons « lignes de vie » (voir plus loin), qui permet de tenir compte des lignes de force résultant des discours des professionnels au sujet du « parcours » d'un mineur, sans se perdre dans la multiplicité des interprétations possibles. Comme tout choix, celui-ci comporte ses limites, et, même si nous l'assumons totalement, rien ne permet de prédire que nous mobiliserions un tel outil lors d'une recherche à venir.

Ainsi, l'approche par induction s'est imposée à nous, au regard tant des caractéristiques des objets à explorer que des termes de la commande institutionnelle. Mais, au-delà, elle figure aussi l'esprit du laboratoire qui porte cette recherche. Inclus dans un institut de formation de travailleurs sociaux, l'ESPASS porte le projet de faire émerger une recherche en travail social,

champ nouveau qui est plus aujourd'hui l'occasion de débats voire de disputes que de consensus²² ou de certitudes. Soutenues par quelques axes explicites (dont la prise en compte, a priori, des capacités et compétences des acteurs), les équipes conduisant les recherches, à ce jour achevées, en cours ou à venir, découvrent, en cherchant, les premiers repères de compréhension de ce qui fonde tant la valeur heuristique (relative à la production de connaissances) de leurs travaux que leur intérêt praxéologique (susceptible de nourrir les pratiques professionnelles). De fait, le projet scientifique de l'ESPASS prend forme à travers la formulation de quelques ambitions, de premières lignes directrices, autant éthiques que techniques, qui nous permettent de mettre au travail avec les milieux de pratique qui nous accueillent notre compréhension de l'accompagnement éducatif et social de demain.

**Vers la théorisation ancrée²³*

Dans ce contexte, nous avons choisi de mobiliser une approche particulière, la méthode de la Théorisation (ou théorie) ancrée (ou enracinée), en anglais *Grounded Theory*, théorisée par deux sociologues américains, Strauss et Glaser²⁴, à la fin des années 1960, mais leur ouvrage fondateur n'a été traduit en français que récemment, en 2010. En précisant, techniquement, comment s'articulent recueil et analyse des données, elle permet de reformuler les rôles respectifs des chercheurs et des « informateurs », intimement liés : s'il n'y a pas, d'un côté des savants éclairés, et de l'autre des profanes naïfs, le chercheur reste garant de la méthode et détenteur des savoirs académiques. Sa fonction première consiste à permettre aux acteurs associés à la recherche de mettre à jour, au delà de simples éléments de représentation, la structure implicite de leur processus de représentation : modes de sélection des éléments d'expérience privilégiés, modalités de catégorisation, construction de liens logiques entre les catégories construites, mobilisation de ressources extérieures, etc. En un mot, il s'agit de conduire une démarche d'explicitation du *process* de construction des *savoirs* et *ressorts d'expérience* des acteurs.

²² Jeager (Marcel), *Conférence de consensus. La recherche et le travail social*, Dunod, Paris, 2014.

²³ Les éléments méthodologiques rappelés dans cette sous-partie ont fait l'objet en partie d'une publication récente. Voir Lenzi C. « Approche ethnographique d'une enquête en Centres éducatifs fermés : méthode, enjeux et retours sur la formation », *Sociétés et jeunesse en difficulté*, numéro spécial « Formation et recherche dans le travail social : de nouveaux espaces de collaboration », à paraître janvier 2016.

²⁴ Glaser, B. et Strauss, A., *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Paris, Armand Colin, 2010.

C'est pourquoi les modèles d'analyse sur lesquels se fonde cette recherche s'appuient prioritairement sur les entretiens de groupe et leur codification (codage thématique) progressive qui a permis, à l'occasion des entretiens eux-mêmes (voir ci-dessous) mais aussi de Comités techniques (rassemblant l'équipe de recherche) et de Comités de pilotage (y adjoignant le commanditaire et les responsables régionaux de la PJJ), de faire émerger les *catégories ordinaires*²⁵ que construisent et auxquelles se réfèrent les acteurs. Ces premières catégorisations en thématiques majeures ont alors pu orienter et nourrir les entretiens. Ainsi, 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 (incertitude, implicite/explicite, 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 second temps, de *traduire* ces savoirs et catégories issus de l'expérience afin d'en dégager « le sens du jeu et les enjeux » pour les acteurs²⁶. 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*²⁷. De fait, la méthode de théorisation ancrée implique que ce travail de *traduction*²⁸ 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 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.

²⁵ Demazière, D. et Dubar, C., *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, Paris, Nathan, 1997.

²⁶ Bourdieu, P., *Raisons pratiques*, Paris, Seuil, 1994.

²⁷ Demazière, D. et Dubar, C., *Analyser les entretiens biographiques*, *op. cit.*

²⁸ 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.

b. Les groupes d'analyse

« 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 ou d'autres usagers que les dispositifs publics ont placés sur le même terrain que lui et avec lesquels il est éventuellement censé collaborer. Une telle méthode existe et elle est féconde²⁹ » : c'est la Méthode d'analyse en groupe (MAG), telle que décrite par Luc Van Campenhoudt, et que nous avons choisi d'adopter dans cette recherche.

Telle qu'exposée par cet auteur, la MAG mobilise un nombre important d'acteurs (généralement de douze à quinze) dans un dispositif long et complexe déployé en quinze étapes présentées en quatre phases. Ce dispositif exigeant nécessite l'implication de deux chercheurs, l'un se centrant plus sur l'animation et l'autre se tenant dans une posture de retrait, dans une écoute analytique.

Compte tenu des spécificités (par exemple, nous n'avons jamais imaginé réunir douze intervenants) et des contraintes (il nous semble illusoire de pouvoir prétendre mobiliser ces acteurs durant plusieurs demi-journées successives) de cette recherche, nous avons convenu d'adopter une méthodologie simplifiée en respectant les principes, les attendus, la structuration et la dynamique. Dans cet esprit, nous avons très explicitement veillé à distinguer quatre temps :

- *le temps des récits*: lors d'un premier tour de table, il est demandé à chaque participant de faire le récit, en quelques minutes, d'une situation de travail qu'il identifie comme signifiante de son expérience professionnelle avec le mineur considéré. Nous ne précisons pas le sens

²⁹ Van Campenhoudt, L., Chaumont J-M. et Franssen, A., *La méthode d'analyse en groupe, applications aux phénomènes sociaux*, Paris, Dunod, 2005, p. 3.

que nous donnons au terme « situation »: il peut s'agir de quelques minutes à quelques semaines, selon les modalités d'intervention de chaque professionnel.

Durant ce premier temps, le chercheur-animateur veille à favoriser la parole de chaque participant successivement, et peut demander des précisions factuelles afin d'en permettre la compréhension par tous. Il s'autorise à recentrer l'exposant sur son récit lorsqu'il lui arrive de se prêter à des interprétations a posteriori. Il veille à limiter au maximum les éventuelles interactions entre les participants.

- *le temps des échos*: à la suite de ce premier tour de table, il est procédé à un deuxième tour de table où il est demandé à chaque participant de verbaliser ce qu'il a trouvé de signifiant, familier ou surprenant au regard de sa connaissance du mineur, dans les différents récits proposés par les autres participants.

Là, le rôle du chercheur-animateur est toujours de favoriser la parole de chacun, en suscitant l'explicitation de ses réactions à chaque récit proposé, sans (trop) recourir au récit de nouvelles situations. En revanche, il ne peut qu'organiser les premières interactions, en évitant que se développent des débats entre quelques-uns seulement des participants.

- *le temps de l'analyse*: ce troisième temps est introduit par le « chercheur écoutant » qui restitue à l'ensemble des participants ce qu'il a entendu, en mettant en évidence les différences et les congruences entre les différents éléments de discours. Il vise à constituer des catégories d'énoncés pour proposer de dégager des lignes de force qui permettraient d'en repérer à la fois les convergences et les tensions.

Les participants sont invités à réagir à cette ou ces propositions de compréhension, à exprimer leurs adhésions ou réfutations, éventuellement à mettre en critique le modèle sommaire proposé, ou aussi de l'étayer par leurs interprétations. A ce moment, les échanges peuvent s'éloigner des récits des expériences de travail pour plus s'attacher à argumenter telle ou telle hypothèse de compréhension plus générale.

Au terme de ces échanges, les deux chercheurs proposent au groupe de professionnels leurs propres éléments d'interprétation, au regard des savoirs disciplinaires, des grilles de lecture et de leur expérience de recherche qui fondent leur professionnalité. Bien entendu, les participants sont invités à réagir à leurs propos.

- *le temps des ouvertures*: la séance se conclut par un dernier temps où il est demandé à chacun s'il entrevoit au terme de ce travail des perspectives d'action, en destination soit du mineur considéré s'il est encore suivi par les services représentés, soit en direction de mineurs

à venir, qui présenteraient des similitudes avec le mineur au centre des préoccupations communes.

** La MAG, telle que mise en œuvre*

Ce protocole, confronté aux réalités du terrain, a pu être, dans l'ensemble de la recherche, globalement mis en œuvre, même si l'on a dû constater quelques écarts significatifs qu'il nous faut évoquer. Nous isolons quatre raisons principales.

- *Des écarts liés au statut des participants* : si le canevas d'entretien, issu du modèle défini par Van Campenhoudt et décrit ci-dessus, a semblé très adapté à la conduite des groupes d'intervenants de terrain, engagés au quotidien (au moment de l'entretien ou quelques semaines ou mois auparavant) dans l'accompagnement du mineur, et donc qui pouvaient s'appuyer sur le souvenir encore prégnant de situations concrètes, il s'est révélé moins performant en ce qui concernait les groupes d'encadrement, et ce, d'autant moins que les participants occupaient un rang hiérarchique élevé et donc exerçaient leurs fonctions loin « du terrain ». A ce propos, il faut noter la difficulté fréquemment ressentie par les responsables d'UEMO à se positionner comme cadre ou intervenant de terrain : en effet, beaucoup d'entre eux, encore il y a peu éducateurs, se sentent plus proches des préoccupations de leurs équipes que de celles de leur directeur de STEMO par exemple : aussi, beaucoup ont souhaité s'inscrire dans des séances d'entretien « de terrain » que nous avons alors requalifiées de « mixtes ». A deux reprises, le RUEMO a demandé, ce que nous avons accepté, de participer aux deux groupes, terrain et encadrement.

Par ailleurs, on a pu noter, exceptionnellement certes, la présence d'intervenants qui n'avaient pas le souvenir d'avoir été impliqués dans l'accompagnement du mineur considéré. Il était alors délicat de ne pas intégrer ces personnes dans le dispositif d'analyse pour lequel ils avaient fait l'effort de se libérer une demi-journée. Mais leur propos, essentiellement tissé de considérations assez générales sur le public accompagné et les fonctionnements institutionnels ne correspondait pas vraiment au type de parole attendue dans les séances.

- *Des écarts liés au nombre de participants*: souvent (voir ci-dessous, *La construction du problème*), moins d'intervenants que prévu initialement ont été mobilisés pour les séances d'analyse en groupe. Aussi les groupes ont-ils été souvent de taille réduite. En effet, nous avons conduit ces séances avec un nombre de participants compris entre trois et huit pour les séances « accompagnement de terrain » et entre deux et sept pour les séances

« encadrement ». A plusieurs reprises, nous avons opté, en raison du faible nombre de participants pressentis, ou à cause de contraintes d'agenda de certains, de rassembler acteurs de l'accompagnement au quotidien et professionnels de l'encadrement en un unique dispositif (entretiens « mixtes »), rassemblant de quatre à huit intervenants.

- *Des écarts liés à la dynamique des mobilisations* : dans ces groupes « uniques », la différence des statuts n'a pas forcément favorisé les échanges. Non que, comme nous l'avions craint, les accompagnateurs de terrain n'aient été intimidés ou se soient censurés à cause de la présence de (leurs) cadres; mais plus, semble-t-il, en raison du grand écart entre la nature des expériences des uns et des autres.

Par ailleurs, la majorité des participants sont des personnels de la PJJ (milieu ouvert, foyers, EPM), c'est-à-dire des professionnels partageant la même culture professionnelle et les mêmes systèmes de normes institutionnelles. Si leurs propos ont bien sûr témoigné de la diversité de leurs expériences, en fonction entre autres du service dans lequel ils interviennent, et de la singularité du regard de chacun, on peut regretter que les séances d'analyse aient été trop rarement l'occasion de rencontre et de croisement de différents univers professionnels, en particulier relatifs au tribunal, à l'école ou à l'hôpital.

- *Des écarts liés à la conduite des séances*: la conduite de ces séances d'analyse en groupe demande au binôme de chercheurs un fort investissement, tant dans les fonctions d'animation que d'analyse. Aussi, toute circonstance imprévue peut fragiliser l'entreprise. Par exemple, il est arrivé à une occasion un événement ferroviaire exceptionnel qui a empêché un chercheur de participer à une grande partie d'une première séance, le second a alors eu beaucoup de difficultés à assurer les deux rôles simultanément, la qualité des analyses s'en ressentant immédiatement.

Au total, nous avons procédé à trente-et-une séances : douze ont rassemblé exclusivement des professionnels de terrain, onze des personnels d'encadrement, et huit ont constitué des entretiens « mixtes ».

Les séances ont duré entre une heure quinze et presque trois heures, le plus souvent autour de deux heures. La durée totale des entretiens de groupe avoisine donc les quatre-vingts heures.

Chaque séance a été précédée par un exposé du cadre de la recherche et une présentation détaillée de la méthode d'entretien mobilisée. Ces préliminaires ont permis à de nombreux participants de nous faire part de leurs interrogations ou de leurs craintes, en particulier quant à l'utilisation ultérieure par la PJJ des résultats de la recherche. Il nous a paru nécessaire de

prendre le temps d'éclairer, autant que cela nous était possible, quelques incompréhensions, et d'alléger quelques inquiétudes.

Les séances se sont souvent terminées par une rapide évaluation de l'intérêt pour les participants de cette forme de travail. Les opinions sont assez unanimes: tous, en particulier les professionnels de l'accompagnement, ont beaucoup apprécié ce dispositif auquel ils ne s'attendaient pas, et ce pour trois principales raisons :

- *La séance d'analyse constitue un temps de rupture dans un rythme de travail soutenu* : « ça fait du bien de s'arrêter et de prendre le temps de réfléchir », déclare une éducatrice.

- *C'est l'occasion de rencontrer les partenaires de la prise en charge*: « enfin, je mets un visage sur les noms des gens avec qui je communique » ou « on travaille ensemble et ça doit faire 18 ans qu'on ne s'était pas vues ».

- *et de se réassurer dans sa pratique*: « on voit qu'on n'est pas les seuls à chercher, qu'on n'est pas moins bons que les autres ».

En raison du nombre souvent élevé d'absents à ces séances d'analyse en groupe, il nous est apparu nécessaire de solliciter ultérieurement certains acteurs incontournables, par exemple un éducateur d'UEMO référent du mineur considéré indisponible pour cause de maladie le jour de la rencontre, un juge des enfants dont les participants avaient souligné l'implication ou un assistant familial accueillant le mineur depuis près de dix ans. De même, nous avons souhaité recontacter après la séance quelques participants qui, pour une raison ou une autre, nous semblaient n'avoir pu déployer en groupe tout ou partie de leurs représentations.

Ces entretiens individuels se sont avérés délicats à mettre en œuvre pour au moins deux raisons :

- si ces entretiens peuvent avoir un grand intérêt informatif, non prévus au départ, ils n'apparaissent pas évidents à intégrer à notre corpus (dossiers + séances d'analyse en groupe). Par principe, nous nous interdisons d'assimiler des éléments d'analyse d'une personne seule, quelles que soient leurs qualités, à ceux issus d'une réflexion collective.

- en outre, la démarche s'est avérée rapidement très chronophage. Matériellement, elle n'a pu se mettre en œuvre qu'à l'occasion de déplacements déjà programmés de chercheurs, pour des journées d'étude de dossiers ou d'analyse en groupe, temps où les professionnels visés n'étaient pas non plus forcément disponibles. Il a été alors envisagé de procéder à des rendez-vous téléphoniques, perspective abandonnée sauf pour des demandes très précises

d'informations complémentaires, la relation de confiance entre chercheurs et professionnels ne semblant pas aisée à établir dans de telles modalités.

c. Le pari de l'interdisciplinarité

**De l'interprofessionnalité*

Une méthodologie inductive, *a fortiori* s'appuyant sur une approche dite de théorisation ancrée, porte en elle une exigence d'interdisciplinarité : en effet, l'émergence progressive de catégories de pensée puis la mobilisation des cadres théoriques ne se fait pas par enchantement et correspond sensiblement aux inscriptions des participants à ce travail, ici professionnels de la prise en charge et de l'accompagnement des mineurs sous main de justice d'une part, et membres de l'équipe de recherche d'autre part, dans divers courants et champs disciplinaires plus ou moins formalisés.

Dans une première phase, celle dite « des récits », les participants aux groupes d'analyse ont à former un espace d'interprofessionnalité : en effet, porteurs de qualifications différentes et issus de services ou établissements divers, selon le principe structurant de division du travail dans les organisations bureaucratiques, ils ont chacun construit un regard spécifique, composante essentielle de leur identité professionnelle, généré entre autres par leur formation et la « culture » de leur service employeur. *A priori*, rien ne permet de supposer qu'un juge, entré à l'Ecole Nationale de la magistrature après un parcours en droit ou sciences politiques, et qu'un psychologue, titulaire d'un diplôme acquis au terme de cinq années universitaires spécialisées, procèdent de la même manière pour réfléchir à la situation d'un mineur. De même, fréquemment lors des entretiens de groupe, a été rappelée la différence de cursus formatif entre les éducateurs de la PJJ et les éducateurs spécialisés des établissements associatifs habilités.

Les groupes d'analyse ont pu constituer, à certaines occasions, comme une mise en scène de ces logiques de différenciation, laissant apparaître des rapports de tension ou de domination entre certains acteurs : ainsi de l'opposition entre milieu ouvert et établissements, entre cadres administratifs et personnels de terrain, etc. Réunir des professionnels de diverses conditions au titre des « échecs » des prises en charge auxquelles ils participent n'est pas anodin, chacun pouvant être légitimement tenté, pour faire valoir sa compétence, de dénier ou dévaloriser celle de l'autre.

La tâche des chercheurs, en particulier de l'animateur, a donc été de veiller à permettre aux participants de constituer un espace commun d'écoute et d'estime. Dans ce but, le cadre structuré de la méthode d'analyse en groupe est particulièrement bienvenu : les premières phases autorisent l'animateur à se montrer ouvertement directif, empêchant s'il le faut un auditeur d'interrompre l'orateur au cours de son récit, ou reprenant ce dernier s'il quittait le registre de la narration pour des propos généraux qui viseraient à impliquer d'autres que lui. Si de tels risques ont pu apparaître, le fait que les participants ne sont jamais effectivement engagés dans des pratiques communes au jour de l'entretien, et le plus souvent ne se connaissent pas, même s'ils identifient avec plus ou moins de précision le cadre d'intervention de chacun, a permis que ne s'attisent pas outre mesure de telles tensions.

Ainsi, le dispositif d'enquête mobilisé, à savoir les trente-et-un groupes d'analyse a-t-il pu éviter l'écueil d'une mise en concurrence des acteurs et de leurs discours, où, à l'instar d'établissements ou de services, « les éducateurs veulent faire l'éducation de ceux avec qui ils collaborent et les psys entreprennent d'interpréter le comportement des non-psys³⁰ », générant des « relations qui ne peuvent osciller qu'entre le dialogue de sourds et l'épreuve de forces³¹ ». Est-ce à dire que ces entretiens ont constitué des espaces d'interprofessionnalité ? C'est ce que, méthodologiquement, nous sommes tenus de considérer. En effet, la méthode repose sur ce postulat : si le premier tour de table (récits) figure plus un espace de pluriprofessionnalité (une succession de prises de parole de différents professionnels), les étapes suivantes (échos) conduisent à un dialogue interprofessionnel. Or, il est difficile de repérer précisément dans les verbatim ce passage du pluri- à l'interprofessionnel. Dans bien des groupes, il semble s'opérer autour d'interactions entre des intervenants déjà impliqués dans un travail conjoint, qu'il s'agisse de professionnels de différents services (éducateur spécialisé référent en ASE et éducateur référent en UEMO) ou d'un même établissement (éducateur spécialisé et psychologue en CER). Dans d'autres, où ne sont pas constitués au préalable des binômes ou des équipes effectifs, dans des groupes de cadres en particulier, l'interprofessionnalité s'exprimera essentiellement dans des échanges visant pour chacun à délimiter et expliciter les frontières et les qualités spécifiques de son champ d'intervention. Ainsi, ce que nous qualifions d'interprofessionnel oscille-t-il, tel que nous l'avons observé, entre des pensées de la coopération, souvent, et une pensée coopérative, parfois.

³⁰ Chartier, J-P., « De la pluridisciplinarité à la transdisciplinarité, l'analyste et le psychopathe n°2 », *Cliniques*, 1/3, 2012.

³¹ *Ibid*, p. 100.

*...à l'interdisciplinarité³²

Notre équipe de recherche a eu à se confronter à un écueil comparable : ne pas pouvoir ou savoir dépasser le pluri- pour accéder à l'interdisciplinaire. Comme nous l'avons mentionné, l'approche inductive par théorisation ancrée vise, in fine, à établir des liens de correspondance entre les savoirs pratiques des acteurs et leurs modes de catégorisation ordinaire, d'une part, et, de l'autre, des savoirs savants et leurs modalités disciplinaires d'articulation. Mais bien sûr, la mobilisation des 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. Ainsi, pour la présente recherche, nous avons cherché, dès le départ, à garantir la diversité pluridisciplinaire des chercheurs, en y mobilisant quatre docteurs de l'IREIS d'origines académiques diverses : Catherine Lenzi (sociologie), Bernard Pény (sciences de l'éducation), Sandrine Sanchez (psychologie cognitive) et Jérémie Scellos (psychologie clinique) ; au cours de la recherche, l'équipe s'est enrichie de la présence de deux sociologues, David Grand, d'inspiration ethnologique, et Léo Farcy-Callon, doctorant détaché de l'ERP.

Il est donc assuré que notre équipe répond à une exigence de pluridisciplinarité : toutefois, on notera que l'éventail des disciplines, *a priori*, pertinentes pour une telle recherche, est loin d'être totalement ouvert. Auraient pu y figurer aussi bien des philosophes ou des anthropologues, des chercheurs en sciences politiques ou juridiques, des psychosociologues...

Si, comme nous l'avons vu concernant l'interprofessionnalité, l'interdisciplinarité n'est pas un donné, mais un état d'esprit à construire, et nourrir, et ce à chaque étape de la recherche, il nous faut ici tenter de repérer comment nous nous y sommes attelés. Autant, nos différences, essentiellement en termes de références, sociologiques ou psychologiques, se sont ajoutées, en particulier lors de la conduite des séances d'analyse en groupe, très vraisemblablement enrichies par le double regard du binôme interdisciplinaire de chercheurs, autant elles peuvent être amenées à se confronter lorsqu'il s'agit d'adapter notre méthodologie ou de dégager des

³² Nombre d'éléments repris dans cette sous-partie sont issus d'observations déjà formulées au cours de l'introduction générale de la recherche sur les CEF (Lenzi, C., Milburn P. et *al.*, « *Les Centres éducatifs fermés : la part cachée du travail éducatif en milieu contraint* », rapport de recherche, 2014).

premières lignes de compréhension. En effet, tout au long de ce travail, nous avons dû procéder à de multiples arbitrages, formaliser de nombreux choix ou décisions, concernant tant les catégories de compréhension à retenir que les options méthodologiques à privilégier.

Ainsi notre volonté d'une approche inductive nous a amenés à prendre conscience de la nécessité d'explicitier entre nous la part du travail de recherche, souvent masqué, visant à expliciter nos présupposés, à démonter nos routines de pensée, et à les mettre en débats. Cette dimension est, nous semble-t-il, primordiale : en effet, 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'explicitier 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'opère³³ ». 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, participe à fabriquer et à transformer ces derniers.

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 privilégie, on écarte, 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.

Cette dynamique autoréflexive collective a eu à s'imposer et se maintenir dans un cadre institutionnel en constante évolution lui aussi. D'une part, cette recherche constitue une des

³³ Mauger, G., « Pour une pratique réflexive de l'enquête sociologique », atelier lecture master ETT, EHESS, 2007, p. 1.

expériences fondatrices de l'ESPASS, aujourd'hui un des premiers laboratoires de recherche en travail social, intégrés à l'appareil de formation. Elle participe donc, comme les trois autres programmes conduits quasi-simultanément, à la construction d'un modèle heuristique et praxéologique, et, dans ce but, s'expose au regard et à la critique (au sens scientifique du terme) des quelques autres collectifs de recherche engagés dans cette perspective. Ce contexte particulier nous amène à renforcer nos positionnements conceptuels (le principe de capacité et de compétence des acteurs, par exemple) ou méthodologiques (la théorisation ancrée), indispensables pour penser une recherche articulée aux dynamiques de professionnalisation, plus proche du modèle de la *recherche de plein air*, que de la *recherche confinée*³⁴. Ainsi, cette recherche s'inscrit aussi dans une stratégie institutionnelle, qui peut nous conduire à privilégier des objets, identitairement essentiels, au détriment parfois de la souplesse exigée par une approche inductive.

D'autre part, cette recherche, comme les autres activités de l'IREIS, a dû traverser les épreuves auxquelles s'est trouvé confronté l'organisme de formation : comme tous les établissements publics ou d'intérêt général, dépendants de fonds publics, une réduction des moyens budgétaires qui, alliée à une réforme législative de la formation professionnelle, contraint l'employeur à privilégier les activités les plus rémunératrices. Ainsi, durant le temps de cette recherche, l'obtention d'un important marché de formation d'assistants familiaux (paradoxalement professionnels impliqués dans l'accompagnement des mineurs objets de nos préoccupations) a conduit certains des membres de l'équipe, Sandrine Sanchez et Jérémie Scellos, à devoir réduire leur participation à la recherche. Ainsi, la moindre présence des deux docteurs en psychologie du collectif n'a pas favorisé la réussite de ce que nous entrevoyions comme l'un des paris ambitieux de cette recherche : amener à penser ensemble psychologues et sociologues. Au final, comme en témoigne ce rapport, on se doit de constater que, par exemple, nous n'avons pas pu intégrer à nos préoccupations communes la proposition portée à l'origine par Sandrine Sanchez, que nous avons choisi, dans le projet initial, de privilégier, à savoir de considérer la notion de « fonction exécutive supérieure », issue de la psychologie cognitive, comme un possible trait d'union entre les compétences des mineurs et celles des professionnels les accompagnant.

³⁴ Callon, M., Lascoumes, P. et Barthe, Y., *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Le Seuil, 2001.

**L'interdisciplinarité en personnes*

Le caractère interdisciplinaire de notre équipe, dont dépend inéluctablement la qualité de notre démarche inductive, réside donc pour une grande part dans la diversité des références ou des grilles de lecture de ses membres, et pour le reste dans la performance de notre travail commun d'ajustements autoréflexifs, ci-dessus évoqués. Aussi, nous semble-t-il pertinent de préciser qui compose ce collectif, et *a priori* fonde ou caractérise le regard de chacun. Plus précisément, les rapides présentations des chercheurs visent à permettre de repérer aussi bien les champs de réflexion déjà construits, que ceux au contraire que personne dans l'équipe ne sait vraisemblablement éclairer, et la manière dont les objets de la présente recherche peuvent venir activer tel ou tel sujet de préoccupation.

Catherine Lenzi est directrice de la recherche (Laboratoire ESPASS), de l'enseignement supérieur et de l'international à l'IREIS Rhône-Alpes. Docteure en sociologie depuis 2007, elle est membre associé du laboratoire Professions, Institutions, Temporalités (Printemps/CNRS) de l'Université de Versailles, Saint-Quentin depuis 2003. Ses travaux, depuis une dizaine d'années, portent sur la construction des identités professionnelles, des ressorts de l'action expérientielle et des collectifs de travail dans le cadre des recompositions de l'action publique, de l'intervention sociale et du champ associatif. Elle a dirigé, et dirige, plusieurs programmes de recherche sur les Centres éducatifs fermés, le Placement familial, ou encore les pratiques d'intervention renforcées et l'éducatif contraint en milieu ouvert, dans une perspective comparative France-Québec.

Instituteur spécialisé de formation, ayant exercé une vingtaine d'années en IME et ITEP, Bernard Pény s'est intéressé durant l'ensemble de son parcours universitaire en Sciences de l'Education à la question des collectifs de travail, d'abord dans une approche appuyée sur la psychologie clinique des groupes, puis, à l'occasion de son travail de thèse consacrée aux « constructions d'accords dans les équipes pluridisciplinaires », par l'éclairage de la sociologie des conventions. Chargé à l'IREIS de l'Ain de l'enseignement des politiques sociales et de la formation des cadres intermédiaires, il s'intéresse aujourd'hui particulièrement aux modalités collectives d'intervention sociale, en rapport avec la philosophie morale et la philosophie politique. Cette recherche a été pour lui l'occasion de réactiver quelques-unes de ses anciennes grilles de lecture, analyse institutionnelle ou sociologie des organisations, et de préciser quelques-uns de ses questionnements du moment, par la (re)lecture de Paul Ricœur, Emmanuel Lévinas, Jurgen Habermas ou Michel Foucault.

Auteur d'une thèse en sociologie sur l'hébergement social des personnes sans domicile sous l'angle thématique de « l'habiter », David Grand s'intéresse plus particulièrement à la description de l'activité située, par le biais de l'ethnographie, ainsi qu'à l'expérience vécue des publics du travail social permettant de mettre en lumière les perspectives des usagers, leurs difficultés tout autant que leurs capacités. David Grand est actuellement chercheur permanent à l'ESPASS-IREIS, formateur à l'IREIS de la Loire dans les formations d'enseignement supérieur (CAFERUIS et DEIS) et membre associé du Centre Max Weber (Université Lyon 2).

Léo Farcy-Callon est doctorant en sociologie à l'Université Rennes 2, membre du laboratoire Espaces et Sociétés (ESO-Rennes/UMR-CNRS 6590) et salarié CIFRE de l'association Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence de la Drôme (ADSEA 26). Sa thèse, dirigée par Philip Milburn, porte sur la prise en charge sociopénale des mineurs et traite notamment de la place du collectif dans l'action éducative et des enjeux de la transmission, de la coordination et de la collaboration entre intervenants sociaux. Ce travail se construit à partir d'une enquête ethnographique menée au sein de différentes organisations. Il intègre plusieurs recherches de l'ESPASS en tant que chercheur associé. A ce titre, il a participé au programme de recherche « *Les Centres éducatifs fermés : La part cachée du travail éducatif en milieu contraint* » (dirigé par Catherine Lenzi et Philip Milburn) et poursuit actuellement le programme « *De la famille d'accueil au placement familial : la construction d'un champ de pratiques à l'interface des espaces de l'intime, de la formation et de l'institution* » (dirigé par Catherine Lenzi). 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).

L'objet des questionnements de Sandrine Sanchez, docteure en psychologie cognitive et développementale, concerne l'émergence et l'expression des compétences. Ainsi son travail de thèse a été consacré aux capacités de perception numérique des enfants infirmes moteurs cérébraux. Depuis six ans formatrice à l'IREIS, engagée dans la formation des éducateurs spécialisés et des assistants familiaux, sa réflexion porte sur la relation d'accompagnement, éducatif et formatif, comme étayage à la mise en mots des compétences. Dans cette perspective, et à partir de sa participation au programme de recherche sur les Centres éducatifs fermés (ESPASS / Mission de recherche Droit et Justice), elle questionne aujourd'hui la notion d'intelligence collective dans les pratiques éducatives et managériales.

Jérémie Scellos est docteur en psychologie clinique et pathologique. Il travaille depuis une dizaine d'années sur la compréhension des états de mal-être chez les adolescents et travaille en tant que formateur à l'IREIS auprès de nombreux étudiants en formation sociale (éducateurs spécialisés, assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs éducateurs et assistants familiaux). Titulaire d'un doctorat de psychologie clinique et pathologique à la suite d'une thèse portant sur les dimensions psychologiques associées au décrochage scolaire et d'une spécialité en psychocriminologie et victimologie, il poursuit ses recherches dans le cadre de la souffrance des adolescents et de la délinquance des mineurs au sein du laboratoire interuniversitaire de psychologie de l'Université Grenoble Alpes.

Ida Salambéré est chargée d'étude à l'ESPASS. Elle intervient essentiellement pour la transcription de « focus group » et la réalisation de « mémos analytiques ». Titulaire d'un master de sociologie, elle a travaillé pour l'Éducation nationale, auprès d'élèves en situation de handicap, puis dans un centre de formation dédié aux diplômés sanitaires et sociaux, avant de rejoindre l'ESPASS, à l'IREIS, en 2013.

4. Techniques de traitement et d'analyse

a. Du recueil des données aux lignes de vie

Au total, avons-nous dit, nous avons procédé à plus de quatre-vingts heures d'entretiens collectifs. L'ensemble des propos qui y ont été tenus, à l'exception de la présentation du cadre des séances précisé de façon similaire à chaque fois, a été retranscrit et, à cette occasion anonymé. Le plus souvent possible, nous avons tenu à ce que le chercheur chargé de l'étude du dossier fasse partie du binôme d'animation du ou des groupes d'analyse, et en assure la retranscription. Dans les autres cas, la retranscription a été assurée par notre chargée d'études, Ida Salambéré.

Dès que les premiers entretiens ont été réalisés et retranscrits, on s'est rendu compte que le corpus allait très vite devenir d'une importance telle qu'aucun des chercheurs ne pourrait sérieusement prétendre en avoir à tout moment une représentation globale un tant soit peu satisfaisante. Or, l'approche par la théorie ancrée requiert un processus d'analyse en cours de collecte, les chercheurs visant à faire apparaître et expliciter progressivement les modèles de référence des acteurs afin d'orienter la guidance des entretiens à venir en soumettant éventuellement ces modèles émergents aux nouveaux participants. A l'occasion de Comités

Techniques ou de rencontres de travail moins formalisées, il nous est apparu impératif de nous doter d'outils afin de pouvoir mutualiser les données que chacun produisait, et les premiers éléments d'analyse s'y rapportant.

Une première nécessité a été de permettre à chacun de prendre connaissance des parcours des différents mineurs sur lesquels l'un ou l'autre s'investissait. L'idée d'un document court (quelques pages en lieu des dizaines d'une retranscription intégrale) présentant l'essentiel dudit parcours s'est rapidement imposée. Se pose alors la question d'identifier ce qui fait « l'essentiel d'un parcours » : les événements biographiques ou familiaux, les décisions administratives ou judiciaires ou les appréciations subjectives des professionnels accompagnant le mineur ? Il nous a été impossible de trancher définitivement, ce qui nous semble finalement constituer le propre d'une recherche inductive.

Comme il est expliqué plus loin³⁵, le soin a été laissé à chaque chercheur d'identifier quel « fil rouge » semblait courir au long des fragments de la vie chaotique du mineur « en échec continu » : découverte d'une logique cachée ou invention après-coup d'une supposée cohérence, sans doute ces « lignes de vie biographiques et institutionnelles », tels que nous avons dénommé ces outils, se situent-elles dans leur entre-deux, une sorte de trouvé-créé transitionnel, comme disent les psychanalystes.

Quoi qu'il en soit, ces « lignes » ont rempli leur fonction : au rythme de leur production, l'équipe de recherche a pu collectivement s'approprier de cette façon l'ensemble du corpus et commencer à distinguer les premières récurrences ou au contraire les expressions singulières.

b. Le recours au logiciel Nvivo

Parallèlement, nous avons choisi de soumettre le corpus constitué par les retranscriptions d'analyses en groupe à un traitement systématique à l'aide d'un logiciel de traitement qualitatif des données afin de nous « assurer que l'émergence des catégories ne soit pas contaminée »³⁶ par des présupposés ou des routines réflexives que nous n'aurions pas eu la vigilance

³⁵ Voir Partie 2 : les lignes de vie biographiques et institutionnelles, précisions méthodologiques.

³⁶ La Rupelle (de), G. et Mouricou, P., « Donner du sens à ses données qualitatives en systèmes d'information: deux démarches d'analyse possibles à l'aide du logiciel Nvivo8 », 14ème colloque de l'AIM, Marrakech, 2009.

d'expliciter. Nous avons, pour des raisons d'accessibilité essentiellement, opté pour l'utilisation du logiciel Nvivo, dans sa dixième version³⁷.

Il ne s'agit bien sûr pas d'attendre de cette ressource de traitement informatisée qu'elle construise à elle seule les catégories pertinentes d'analyse, mais qu'elle nous permette d'une part de vérifier, en particulier dans une visée comparative, la pertinence des thématiques identifiées et d'autre part, de nous assurer de l'absence d'oubli majeur dans les thématiques identifiées. La démarche d'analyse à l'aide du logiciel s'est déroulée en plusieurs étapes à partir des trente-et-une retranscriptions des groupes d'analyse réalisés dans cette recherche pour un total d'environ 1000 pages.

Le logiciel Nvivo 10 est un logiciel construit dans le but de gérer les liens existants entre des verbatim et des catégories en construction. Il permet, comme le soulignent Fallery et Rodhain (2007)³⁸, « de manipuler des masses importantes de documents hétérogènes de façon itérative (allers-retours entre codage et décodage) pour étudier dynamiquement la complexité d'un corpus ». Nous avons donc utilisé le logiciel dans cette optique afin de réduire la masse d'information de manière inductive pour essayer de dégager des catégories signifiantes des échanges entre les personnes interrogées, en nous appuyant sur les objectifs de la recherche.

La démarche d'analyse s'est déroulée en étapes successives, que nous décrivons de manière synthétique, à partir des données brutes du corpus. D'un point de vue pratique, l'analyse Nvivo 10 a été élaborée sur la base des outils d'analyse fournis par le logiciel. Nous avons ainsi privilégié trois modalités d'analyse :

- dans un premier temps, une recherche des mots signifiants les plus fréquents (module « fréquence de mots »). Cette étape demande d'explorer les occurrences fournies par le logiciel afin d'en dégager les mots les plus en lien avec notre problématique de recherche
- suite à cette recherche de fréquence de mots, le corpus a subi une deuxième analyse plus ciblée des catégories émergentes (module « Recherche textuelle »), pour dégager les mots clés associés permettant de répertorier plus largement les thématiques récurrentes en rapport avec les mots apparaissant le plus souvent dans les groupes d'analyse.

³⁷ Le traitement informatisé du corpus a été confié à Jérémie Scellos, qui en a rédigé en grande partie cette description.

³⁸ Fallery, B., Rodhain, F., « Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique », XVI conférence internationale de management stratégique. Montréal, 2007.

- enfin, cette deuxième analyse a permis de préciser notre recherche textuelle, non plus à des mots bruts, mais à des catégories sémantiques plus larges associant plusieurs mots du champ en question.

Très concrètement, l'ensemble des procédures ci-dessus décrites n'a pu être déployé pour l'ensemble des thématiques émergentes et sur l'ensemble du corpus. En effet, la prise en main de l'outil et le codage de l'ensemble des données se sont révélés très chronophages, et nous n'avons pu utiliser les enseignements du traitement par Nvivo que de façon occasionnelle, essentiellement dans le but de vérifier les premiers modèles de compréhension construits plus intuitivement.

c. Des lignes de vie à la grille d'analyse

Disposant d'une part, chacun, d'une connaissance approfondie d'une partie du corpus, et, de l'autre, tous, de l'ensemble des « lignes de vie », l'équipe de recherche a pu s'atteler à l'inventaire des thématiques abordées lors des entretiens. Sans grande originalité, cette opération s'est effectuée sous la forme de séances de « *brainstorming* », verbatims en main, au cours desquelles il s'agissait de nommer, de qualifier, de catégoriser, d'organiser les différents objets rencontrés, et ce à de nombreuses reprises, jusqu'à obtenir une grille qui semblait à chacun fidèle à ce qu'il connaissait des données. Cet outil, au final, a pris la forme suivante :

Professionnalité		
Tâtonnements/incertitudes - Méconnaissance du jeune et de son parcours. - Travail « en réaction » : on cherche une place avant de chercher une solution adaptée. - Difficultés à créer un projet cohérent et réaliste. - Professionnels qui se protègent, qui ne prennent pas de risques.	Espaces de travail intermédiaires - Sortir du cadre légal. - Prise de risque. - Travailler dans les marges/pas de côté. - Adaptation - Invention/innovation - Bouger les lignes. - Négociation	Emotion et affect - Sur-implication. - Passion. - Professionnel/personnel. - Solitude/impuissance/usure. - Fatigue/fragilité. - Souffrance vs engagement.
Equipe/réseau		
Collaboration - Place des juges : négociation. - Clivages/solidarités. - Tensions/conflits. - Espaces de collaborations informelles. - Jugements/moqueries. - Concurrence/défausse - Solidarités institutionnelles - « Mémoire » du parcours : quelles informations transmises, accès aux dossiers, ...	Juridiction - Champs de compétences. - Jeu de rôles. - Qui porte la parole institutionnelle ? - Membres « fantômes » : personnes travaillant avec le jeune sans mandat. - Prise en charge du jeune comme un challenge : souhait de certains pro de se positionner pour être référents.	Discontinuité/continuité - Discontinuité. - Références multiples. - Turn-over. - Place du fil rouge. - Place des parents
Stratégie/organisation		
Temporalité - Temps. - Urgence. - Répétition. - Placements : continuité / discontinuité.	Contenance - Poids des procédures. - Ordre. - Cerner le jeune, l'attraper. - Mémoire judiciaire. - Réputation et notoriété du mineur.	Place et posture de l'institution - Respiration : institutions qui s'offrent des « pauses ». - Défausse : pointer les erreurs de prise en charge chez l'autre. - Différenciation : distinction de son institution par rapport aux autres. - Adaptation/transformation des cadres institutionnels pour accueillir un mineur.

On le voit, cette grille est à la fois un outil de recensement, qui rassemble une cinquantaine d'items dont l'énonciation reste dans le registre du profane (tensions/conflits, adaptation/transformation...), et un premier outil d'analyse savante, par le processus de catégorisation dont il rend compte : si certains des intitulés de ces catégories restent formulés dans un registre commun, d'autres portent la marque déjà d'une référence théorique (juridiction, contenance...). Ainsi, l'élaboration de cet outil constitue une première inflexion de notre approche inductive, dès lors un peu moins profane, et un peu plus savante.

d. Le travail d'analyse, par les « mémos »

Avant d'en venir au travail d'interprétation proprement dit, la grille d'analyse nous permet de reprendre systématiquement l'ensemble du corpus, et, avec l'aide des lignes de vie d'une part, de l'autre du logiciel Nvivo quand cela était possible, afin d'indexer avec précision chaque extrait significatif des entretiens selon les différents items et catégories repérés. Pratiquement, cette étape a consisté à reconstruire un corpus secondaire, composé de vingt-et-un documents, mettant en exergue aussi bien les thématiques les plus développées que les objets non mobilisés. Chacun de ces « mémos analytiques » compte une à deux dizaines de pages. Il est accompagné d'une version individualisée de la grille d'observation, qui recense les items les plus longuement ou pertinemment abordés, en y agrégeant éventuellement de nouveaux objets. En comparant l'ensemble de ces grilles, on peut facilement observer les thématiques les plus redondantes et les propos les plus singuliers.

Jusqu'à cette étape des « mémos », nous considérons que notre approche, malgré de nombreuses imperfections inhérentes à toute ambition un peu élevée, a su conserver son caractère profondément compréhensif et inductif, en restant ouverte à tout questionnement interdisciplinaire. C'est à partir de ces « mémos » et de ces « grilles » que nous avons pu dresser peu à peu le plan du présent rapport, en distribuant à chaque chercheur, selon ses domaines scientifiques de prédilection, les différentes perspectives d'analyse, et le travail de rédaction qui s'y rapporte.

A ce moment seulement débute un nouveau travail de tissage, ou de métissage, entre la trame des savoirs d'action et la chaîne des savoirs savants. La déontologie des chercheurs, et peut-être leur talent, consiste à ne pas enduire les discours des acteurs d'un vernis brillant et académique, mais à chercher, aux fils des discours, du corpus et des livres, les nœuds et les coutures qui allieront dans la nouvelle étoffe la robustesse du réel et les éclats des théories.

PARTIE 1 : Les « lignes de vie » biographiques et institutionnelles³⁹

³⁹ Cette partie a été coordonnée par David Grand.

Présentation de la démarche et précautions⁴⁰

A travers cette première partie, nous nous intéresserons aux « lignes de vie biographiques et institutionnelles » des mineurs. L'option pour cette dénomination au sein de l'équipe de recherche ne s'est pas faite sans hésitation. Il aurait pu être question de « parcours institutionnel », de « cheminements », de « fragments de vie » ou bien encore de « trajectoires » pour reprendre un terme usité en sociologie de la mobilité sociale. Le terme de « lignes de vie » a été choisi collectivement. Il s'est imposé car l'histoire des jeunes peut, comme n'importe quelle ligne sur un plan, évoluer de manière rectiligne à un moment donné puis dessiner une courbe à un autre moment. Elle peut être marquée par des temps d'arrêt ou des brisures. En outre, à l'image des lignes de la main, l'histoire des jeunes a quelque chose de fragile, il n'est pas simple de lui attribuer un sens, de relier le passé au présent et encore moins de regarder vers l'avenir en ayant l'espoir de le prédire.

Les lignes de vie présentées ici ont pour caractéristique d'être à l'intersection du « biographique » et de « l'institutionnel ». C'est à ce niveau que se joue quelque chose d'essentiel. Comment l'histoire d'un individu croise-t-elle celle des institutions ? Est-ce qu'il y a rencontre, convergence ou divergence ? Comment les jeunes sont-ils arrivés en institution ? Et qu'est-ce que les institutions font aux jeunes ? Parviennent-elles ou non à les aider ? C'est à ces questions que les lignes de vie veulent répondre en considérant les interactions entre les jeunes, leur famille et les intervenants représentant les institutions. En somme, les lignes de vie orientées du « point de vue » du mineur contextualisent et délivrent les premiers éléments d'analyse permettant d'éclairer les difficultés d'accompagnement dans le temps présent.

Les lignes de vie ont une source bien particulière. Elles n'ont pas été réalisées à partir d'observations ou d'entretiens avec les jeunes. Elles s'appuient sur le point de vue des professionnels exprimés dans les dossiers et à l'occasion des groupes d'analyse, lui-même ayant été bien souvent bâti à partir du point de vue d'autres professionnels. En ce sens, les lignes de vie sont, comme le dit Schütz⁴¹, des « constructions de constructions », des « constructions au deuxième degré » pour ne pas dire au troisième degré ou plus. Par conséquent, les lignes ne font pas que renseigner sur les mineurs, elles délivrent également de

⁴⁰ Cette partie a été rédigée par David Grand.

⁴¹ Schütz, A., *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Klincksieck, 2008.

l'information sur les représentations des intervenants socio-éducatifs. Nous verrons que ces dernières ne sont pas « unes » mais « plurielles » comme quand il est question de qualifier les difficultés et les capacités des familles ou des mineurs.

D'ordinaire on a tendance à penser que les parcours des personnes, aussi bien ceux racontés à l'oral que ceux écrits, sont des « reconstitutions », comme si on ne faisait que redire ce qui s'est passé. Or, comme l'a énoncé justement Pierre Bourdieu⁴², la vie n'est pas une histoire, elle ne forme pas naturellement un tout cohérent doté de sens. Aussi convient-il de rappeler que les lignes de vie sont des constructions et non un décalque de la réalité. Autrement dit, entre le vécu et les lignes de vie, il y a un écart. Pour autant, les lignes de vie ont un intérêt et une validité scientifique car elles rendent compte de manière vraisemblable de faits qui se sont bel et bien déroulés, elles entretiennent un rapport de fidélité à la réalité.

Pour en dire plus sur la construction des lignes de vie, nous avons opéré une sélection dans nos sources. Il ne s'agissait pas de rendre compte de l'intégralité de l'histoire des jeunes, ce que Daniel Bertaux⁴³ nomme « l'impasse de la conception maximaliste » où les auteurs veulent tout raconter et restituer. Dans notre contexte, l'opération est immense, pas forcément utile et possible d'ailleurs. Il nous fallait donner à voir, en respectant l'ordre chronologique des faits, les « grandes lignes » offrant une vue d'ensemble de l'histoire des jeunes et d'autres plus « petites » permettant de mettre l'accent sur des événements ou des situations jugées pertinentes. Ainsi que l'a fait remarqué Michael Pollak⁴⁴ qui a travaillé sur les rescapés des camps de concentration, la vie racontée est une vie mutilée : certaines périodes sont passées sous silence parce que rien ne s'y passe, d'autres sont grossies à l'extrême parce qu'elles sont marquantes. Enfin, nous avons fait en sorte que les lignes de vie ne soient pas simplement une succession de faits ou d'événements sans lien les uns avec les autres, comme cela pourrait être le cas dans un rapport rédigé un peu platement. C'est pourquoi nous avons trouvé à chaque fois un fil thématique qui est résumé dans le titre des lignes de vie et qui donne un sens à l'histoire du mineur, par exemple « Hana : la course à la psychiatrisation », « Omar ou la place perdue ». Il résulte de notre travail une diversité de présentations, renforcée par la personnalité et la formation de chaque chercheur, offrant une matière prometteuse pour le lecteur.

⁴² Bourdieu, P., « L'illusion biographique », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 62/1, 1986.

⁴³ Bertaux, D., *Le récit de vie*, Armand Colin, 2005.

⁴⁴ Pollak, M., *L'expérience concentrationnaire : essai sur le maintien de l'identité sociale*, Paris, Métailié, 1990.

Au total, ce sont vingt-et-une lignes de vie que nous exposons, soit la totalité des cas étudiés et regroupés en fonction d'éléments communs (le lien au père, le rapport aux intervenants sociaux, le genre ou l'âge du mineur), à savoir dans l'ordre : Bachir, Calvin, Djamel, Ahmed, Pierre-Xavier, Tahrik, Francis, Ghassan, Omar, Ismaël, Jawad, Najib, Manuel, Rémi, Ugo, Lucie, Hana, Quentin, Élie, Victor et Kalissa.

Chapitre 1 – A la rencontre de vingt-et-une « lignes de vie »

David Grand, Léo Farcy-Callon, Bernard Pény,
Sandrine Sanchez, Jérémie Scellos⁴⁵

1.1. Bachir, ou la fatigue d’être soi

« C’est une accumulation de gardes à vue, de déferrements, de mesures. Au bout d’un moment, ni le jeune, ni le juge, ni l’éducatrice... On est complètement noyé sous la masse des mesures et des jugements. En 2013, j’ai fait treize audiences ».

Bachir vient de fêter ses dix-huit ans en détention. Il semble vouloir montrer qu’il y est bien, refusant les propositions de travail en atelier et exigeant un vrai travail salarié ou un stage rémunéré. La prison ou la vraie vie, c’est ce qu’il paraît demander à des magistrats ou des travailleurs sociaux, fort démunis devant l’écart entre une demande légitime et des ressources, du côté du jeune ou des institutions, fortement limitées.

Bachir a quitté l’école en quatrième SEGPA, avec des performances qualifiées de catastrophiques et un absentéisme record. Mais l’équipe éducative du collège s’est mobilisée pour lui, et a voulu croire dans les capacités de cet adolescent qui montrait nettement plus de capacités dans ses rares moments de présence scolaire que dans ses évaluations psychologiques, jamais abouties en raison de ses absences récurrentes. Bachir n’a pas accompli ses stages obligatoires en quatrième ? Peu importe, il les fera l’année prochaine, avec un régime dérogatoire déjà expérimenté. Sa place en troisième est réservée.

Mais l’Éducation nationale n’a pas eu le loisir ou le temps de renouer le contact avec Bachir qui a donc interrompu ses études avec un tout petit niveau de quatrième, et depuis n’a connu aucune autre expérience de scolarisation en établissement éducatif ou en détention.

⁴⁵ Cette partie est rédigée à partir des récits biographiques et institutionnels construits par David Grand, Léo Farcy-Callon, Bernard Pény, Sandrine Sanchez et Jérémie Scellos. L’ensemble de ce travail a été coordonné et harmonisé par David Grand.

Accumulant des délits qui pourraient sembler mineurs (vol d'antenne de radio sur un véhicule, vols de matériels hifi ou de portefeuille, vol d'un vélo, puis d'un scooter, enfin d'une voiture, ce qui lui vaut trois chefs d'inculpation : effraction, vol, conduite sans permis, etc, tous commis en réunion, circonstance aggravante), et dont, semble-t-il, il ne saisissait pas le caractère transgressif, il vit depuis près de cinq années une succession de mesures, de placements, d'obligations, pour la plupart non suivis d'effets. On peut se questionner sur l'intelligence réelle de Bachir. Il est un domaine où il se montre extrêmement performant : mettre en échec les stratégies éducatives ou judiciaires déployées à son endroit.

Il est pour cela bien aidé par sa mère, qui, selon l'avis des professionnels qui accompagnent Bachir, profite largement des recels liés à l'activité délinquante de son fils. Aussi, elle semblerait s'efforcer d'entraver toute mesure qui les conduirait à un éloignement significatif, mettant en risque l'équilibre financier de la famille.

Bien que déclarant un emploi salarié dans une pharmacie, elle semble, selon les professionnels, trouver ses revenus propres dans la prostitution. Du père de Bachir, il n'est fait aucune mention, si ce n'est, quand Bachir avait quatorze ans, d'une condamnation pour mauvais traitement envers ses deux fils.

Pourtant, les décisions judiciaires ont régulièrement prôné une mise à distance de la mère et de son fils. Lorsque les services PJJ trouvaient une solution d'hébergement et d'accompagnement loin de Paris (Alès, Poitiers), Bachir la mettait immédiatement en échec, par une fugue. Cette fugue a pour effet, non seulement de rompre la perspective d'une prise en charge en établissement, CER dans la plupart des cas, mais aussi de rendre caduque la décision judiciaire : le juge a mandaté la PJJ pour trouver une structure d'accueil, la PJJ l'a trouvée, le mineur s'en est échappé, retour à la case départ.

Bachir n'apparaît jamais comme un adolescent brillant : il s'exprime par phrases courtes, semble souvent manquer de vocabulaire et paraît parfois ne pas bien comprendre ce qu'on lui dit. Mais il ne montre pas d'attitude d'opposition véhémente. Il est souvent décrit comme un adolescent marqué par la fatigue, « *enfant des rues en état d'épuisement* ».

Il ne s'oppose pas, il s'échappe, en s'endormant lors d'une audience ou en quittant sans prévenir un entretien éducatif : « *les entretiens prennent des aspects surréalistes. Par exemple, il refuse de s'asseoir ou décide par lui-même de la fin de l'entretien, considérant que cela fait trop longtemps que nous échangeons* ». Il ne laisse pas de prise aux éducateurs qui tentent de l'accompagner, ne semblant capable d'investir aucun projet plus de quelques

heures ou quelques jours : « *il nous donne l'impression de vouloir faire des efforts, mais ne semble pas être en capacité de les réaliser* ».

Aussi, toutes les démarches entreprises pour lui ou avec lui avortent : un stage professionnel, dans le cadre de sa scolarité en SEGPA, ne dure qu'une journée, Bachir ne s'étant pas réveillé le deuxième matin ; un début de travail avec une Mission locale s'interrompt dès le deuxième rendez-vous, Bachir préférant « *se débrouiller tout seul* ».

Cette discontinuité est renforcée par des événements institutionnels ou des stratégies professionnelles qui entravent des initiatives à peine entamées : ainsi d'un dossier MDPH monté par le collège, non finalisé du fait des absences de Bachir et repris par personne ; ou d'une sollicitation de l'ASE qui demande au service social scolaire de lui adresser une information préoccupante au sujet de Bachir, demande sans suite ; ou de démarches de soin incomplètes, malgré une période d'hospitalisation. Mais le plus surprenant est que, à plusieurs reprises, les mesures de placement ou de détention elles-mêmes sont interrompues ou perturbées du fait de dysfonctionnements organisationnels.

Alors qu'il a seize ans, le Centre éducatif fermé où Bachir vient d'être placé deux semaines auparavant est brusquement fermé, pour cause de manque de personnel. En moins d'un mois, Bachir connaît ainsi quatre lieux de résidence : le CEF avant sa fermeture, un Centre éducatif renforcé du sud de la France mobilisé dans l'urgence, le domicile maternel où il retourne quelques jours et un foyer de la région parisienne. Moins d'un an plus tard, il est à nouveau transféré, pour cause de surpopulation cette fois, de l'Établissement pénitentiaire pour mineurs où il est incarcéré depuis quelques jours vers une Maison d'arrêt proche.

Entre temps, à l'opposé quasiment, Bachir a été incarcéré, suite à des violences sur des agents pénitentiaires, au Centre des jeunes détenus, pour une durée de quatre mois. Au terme de cette période, il devrait sortir, mais une mesure antérieure de Sursis avec mise à l'épreuve le contraint à un placement. Or, aucun établissement ne peut ou ne souhaite l'accueillir. Aussi, Bachir est-il maintenu en détention, l'incarcération valant placement.

Ses nombreuses périodes d'incarcération (au moins cinq à ce jour) sont peut-être les seuls moments où il se pose un peu et a l'occasion de commencer à réfléchir sur ses difficultés. Certes, l'absence de liberté lui coûte et il se montre souvent très triste. Mais il trouve en détention un certain équilibre, certes précaire : il est protégé de ses fréquentations du quartier, et des attitudes ambivalentes de sa mère, qui reste cependant proche et accessible ; il semble se reposer et se montre attentif aux sollicitations des éducateurs.

Forte de son expérience, son éducatrice référente attend que cette nouvelle incarcération lui permette une « *prise de conscience, avec la majorité (...) parce que, à un moment donné, il se rendra compte que s'il en est là, ce n'est peut-être pas uniquement de (sa) faute, et là, ça peut faire très mal* ». ».

1.2. Calvin, ou l'art de la fugue

Calvin est né en 1997 dans une ville moyenne située en banlieue proche de Paris. Il est le premier enfant de Monsieur Z et Madame M, mariés en 1996, qui ont par la suite donné naissance à un second enfant en 1999. Le couple s'est rencontré au moment où Monsieur Z sortait de plusieurs années de prison. D'après leurs dires, rapportés par l'éducateur de Calvin, la grossesse de Madame n'était pas prévue. Si, dans un premier temps, l'arrivée de Calvin n'a pas bouleversé leur couple, il semble que leur relation était toujours conflictuelle. À la naissance de leur second enfant, le couple a véritablement commencé à se détériorer. Ils ont divorcé peu de temps après. Calvin avait trois ans.

Le père de Calvin est coursier de profession. Il a un niveau CAP mécanique. Il a fait plusieurs séjours en incarcération, dont une détention de longue durée. Il est, à l'heure actuelle, incarcéré en maison d'arrêt pour « *fait de viol avec usage ou menace d'une arme* ». D'après les éducateurs de l'UEMO, il s'est toujours montré concerné par la prise en charge de son fils. Monsieur paraît fiable pour les professionnels et semble tenir son rôle de père. Il pose un cadre éducatif et des règles qui auraient un effet stabilisant pour son fils, mais il admet ne pas réussir à s'appliquer ce discours à lui-même. Dernier enfant d'une fratrie de cinq, il fut un adolescent agité. Il a d'ailleurs été pris en charge par la PJJ étant jeune. Il aurait des problèmes de consommation d'alcool qui remonteraient à son adolescence et qui n'auraient jamais cessé. Il existe, entre Calvin et son père, une vraie relation de complicité. Tout le paradoxe auquel les professionnels sont confrontés réside dans cette admiration qu'a Calvin pour son père, qui malgré tous ses efforts, ne renvoie pas une image de réussite à son fils.

La mère est fleuriste. Elle a des difficultés à trouver un emploi stable et enchaîne des missions d'intérim. Elle se marie en 2004 avec Monsieur T. Le couple connaît des crises à répétition et semble osciller entre vie commune et séparation. D'après les éducateurs de Calvin, elle aurait des humeurs très variables et changerait de comportement très rapidement. Les relations qu'elle entretient avec les services prenant en charge son fils sont très changeantes, allant de la coopération au refus de communication. Madame a fait part aux éducateurs que Calvin

ressemblait à son père, ce qui nourrissait son sentiment de rejet envers son fils. Elle aurait souvent des propos très négatifs sur Calvin mais resterait présente pour suivre sa prise en charge. Elle a été placée à l'ASE en 1990 et 1994. Les services de milieu ouvert la décrivent comme une « *personnalité instable* ». Si Madame dit avoir subi des violences de la part de son mari, il ne semble pas que les enfants en aient été victimes. Madame ne s'est jamais opposée à ce que Monsieur voit ses enfants, malgré qu'elle nourrisse une véritable rancœur à l'égard du père. Ils se sont tous les deux remariés et ont eu chacun un enfant issu de leur seconde union. Calvin a également une tante paternelle vivant dans une commune proche. Elle est très présente et apparaît comme une solution pour les éducateurs. Celle-ci a accueilli son neveu à plusieurs reprises.

Calvin et sa mère entretiennent une relation très complexe entre l'attachement et la répulsion. Il est décrit par les éducateurs comme un « *jeune garçon de quinze ans faisant son âge, mais ayant un regard triste le vieillissant considérablement. Il se présente correctement mais est plutôt renfermé d'un premier abord. Tirillé entre un besoin affectif et des comportements délictuels dangereux, il n'arrive pas à se trouver une place, ni dans sa famille, ni à l'école, ni dans la société. Il est persuadé qu'il ne peut pas être reconnu comme un garçon ayant des qualités. Il teste les relations poussant l'adulte à le rejeter* ». Calvin aurait des problèmes de consommation d'alcool et de cannabis.

Calvin a un parcours scolaire complexe marqué par des changements d'établissement fréquents. Il a connu trois écoles élémentaires et six collèges. Sa scolarisation s'est arrêtée en cinquième lorsqu'il avait quatorze ans. Ses nombreux changements d'établissement s'expliquent par des passages à l'acte fréquents, majoritairement des actes de violence, qui l'ont amené à des exclusions. La directrice de son dernier établissement préconise un établissement de réinsertion scolaire. Une structure de ce type est sollicitée mais ne bénéficie pas de place. Son parcours scolaire s'arrêtera là.

Dès l'année 2000, alors que Calvin n'est âgé que de trois ans, une mesure d'Action éducative à domicile est exercée par une association locale. Cette prise en charge de l'ASE a été initiée à la suite de problèmes internes à la cellule familiale. Le père aurait vraisemblablement une consommation d'alcool très élevée. Plusieurs plaintes pour violences conjugales avaient été relevées par les services de police en 1999. Par la suite, deux mesures d'investigation et d'orientation éducative sont prises en 2002 et 2003. Très vite, le jeune est suivi par un service d'action éducative en milieu ouvert. Il sera placé en foyer quelque temps après, en 2004, où il restera plus de deux ans. Entre 2006 et 2008, le jeune sera déplacé dans une multitude de

dispositifs, un foyer, trois familles d'accueil et un lieu de vie. Face à l'échec des prises en charge, une solution de retour en famille est proposée. Le jeune regagne le domicile de sa mère à la fin de l'année 2008.

C'est en 2009 que les premiers actes de délinquance de Calvin ont une répercussion en justice pénale des mineurs. Le jeune passe en audience au tribunal de grande instance pour des faits de « *violence dans un établissement scolaire* » qui aboutissent à une ordonnance de liberté surveillée provisoire. Quelques mois plus tard, en février 2010, Calvin commet des actes de « *violence en réunion* » et de « *violence sur personne chargée du service public* ». Après un jugement en assistance éducative, une mesure éducative en milieu ouvert sera effectuée par l'ASE. Très vite, le jeune se met en danger. Il est retrouvé en novembre 2010 en « *état d'ivresse avancée* » et sous l'emprise du cannabis. Il affirme consommer de l'alcool et du cannabis en grande quantité. Après d'autres actes de violence et de vol, Calvin est remis à son père avec une mesure de Liberté surveillée de deux ans. Entre le mois de décembre 2010 et le mois de février 2011, Calvin reste chez son père. Il est rescolarisé, donne son accord pour être suivi par un psychologue et ne fait pas preuve de violence.

Cette période ne durera cependant que trois mois. Le père de Calvin est incarcéré à la fin du mois de février 2011, sa mère refuse de le reprendre à la maison et le jeune est contraint d'aller chez sa tante paternelle. Une tentative de placement familial est faite mais le jeune fugue au bout de deux jours. Le mineur est alors en « *rupture d'hébergement* » puisque personne de sa famille n'est en mesure de l'accueillir. Il est donc confié de nouveau au service de l'ASE. Cette absence de présence familiale va même amener l'ASE à faire acte d'autorité parentale pour refaire la carte d'identité et le passeport du jeune. Calvin est ensuite placé en foyer d'urgence, d'où il fugue au bout de quelques jours.

En août 2011 la sœur de Calvin fait l'objet d'un placement judiciaire de l'ASE. Cet événement serait, d'après son éducateur, très significatif pour Calvin. Le jour du placement de sa sœur, le jeune commet des actes de « *vols aggravés* ». Le juge ordonne alors le placement provisoire du jeune en Établissement de placement éducatif et un placement sous contrôle judiciaire. Calvin fugue lors de l'accompagnement à l'établissement. En octobre 2011, le jeune passe en jugement pour « *recel de bien provenant d'un vol* ». Le juge ordonne alors une Mesure de réparation d'une durée de 6 mois, un placement provisoire à l'EPE de Rosny-sous-Bois dans l'attente d'une admission dans un CEF en Lorraine, et la mainlevée du placement à l'ASE.

En mars 2012, le mineur est signalé à la rue par le service éducatif. Sa mère l'aurait mise dehors après une dispute. Le juge ordonne le placement provisoire dans le service de l'ASE. Calvin passe plusieurs nuits à l'hôtel, puis est placé dans un foyer de l'ASE. En mai de la même année, la mère veut que son fils réintègre le domicile et accepte le principe de consultation thérapeutique familiale. Le jeune est remis sous la responsabilité de sa mère et le juge ordonne la mainlevée de la mesure de placement à l'ASE et instaure une consultation familiale qu'il confie à l'UEMO. À cette période, le père refuse que son fils retourne chez sa mère. Il demande à la tante de Calvin de le reprendre chez elle, mais celle-ci refuse.

En septembre et octobre 2012, le jeune repasse à l'acte et sera jugé pour « *recel de scooter* » et « *tentative de vol* ». Il est placé en EPE. Durant son placement à l'EPE, il commet des actes de violence à l'encontre d'un jeune. Il sera placé en CEF d'où il fuigera à plusieurs reprises et où il agressera le chargé d'insertion. Le jeune est placé en détention. Il fait cependant état de son mal-être carcéral et accepte de retourner dans un autre CEF. Il y restera plusieurs mois. Après de nouveaux actes de vols, le jeune est incarcéré en Maison d'arrêt en février 2013.

En avril, le juge ordonne la mainlevée du placement en CEF et le placement du jeune en Maison d'enfants à caractère social (MECS) pour une durée de six mois. Le mineur accepte les conditions de son placement, à savoir la préparation d'un CAP mécanique. Il fugue le jour de son admission. Le juge ordonne la fin du placement en MECS suite à des faits « *d'extorsion par violence* ». Le jeune est confié à un EPE, puis est incarcéré en EPM.

Après son incarcération, le juge ordonne un placement sous contrôle judiciaire. Le jeune retourne chez sa mère qui assure lui avoir trouvé un institut de formation. Il commet de nouveau des actes de violence, des vols et se montre menaçant. Il est placé de nouveau en EPE.

A partir de ses premiers passages à l'acte, la situation pénale de Calvin ne fera qu'empirer. Les solutions de placement proposées sont systématiquement mises en échec par le jeune qui fugue ou s'adonne à des comportements violents et agressifs. Une des interprétations des professionnels est que « *Calvin est dans une attente constante d'un cadre familial qu'il ne trouve pas. Ses actes apparaissent toujours à des moments particuliers de son mal-être (fugues, déception, séparation, placement de sa sœur, errance). Il s'est construit une image paternelle proche d'un idéal et est régulièrement déçu du comportement de son père* ».

Le service UEMO témoigne de grandes difficultés à travailler avec le mineur sur les faits qui lui sont reprochés. Cela s'expliquerait par la situation d'urgence constante dans laquelle se

trouve Calvin et par les nombreux changements de placement. Il a été mis en cause dans un certain nombre d'affaires souvent aggravées par la violence. Les dernières informations disponibles dans son dossier indiquent qu'il est présentement en EPM pour une durée minimum de trois mois.

1.3. Djamel, ou la victime désignée

Djamel est né en 1996 dans une banlieue éloignée d'une grande métropole française. Il est le quatrième d'une fratrie de cinq enfants composée de trois garçons et deux filles. Ces enfants n'ont pas tous le même père, mais grandissent ensemble et sont élevés par leur mère et leur grand-mère maternelle.

L'enfance de Djamel est marquée par l'absence d'une présence paternelle au foyer familial, ou du moins d'une présence paternelle stable, puisqu'il y a pu avoir des hommes présents plus ou moins longtemps selon la période. Ceux-ci n'ont cependant jamais tenu le rôle de père auprès des enfants comme nous le rapportent les éducateurs de Djamel. Son père biologique serait parti au cours du quatrième mois de grossesse et Djamel ne l'aurait jamais vu jusqu'à l'âge de quatorze ans où un contact a été établi.

Le père était pourtant resté en contact avec la mère et continuait à avoir des nouvelles des enfants. Plusieurs signalements d'enfants en danger ont d'ailleurs été faits par lui même entre 1999 à 2003. Il se disait inquiet de la situation de ses enfants. Une enquête sociale est ordonnée en 2006 à la suite de ces signalements.

Cette question du père est quelque peu complexe dans la situation de ce jeune, puisque Djamel a le même père que deux de ses frères, mais il est le seul à ne pas avoir été reconnu par celui-ci, et ainsi le seul à porter le nom de la mère. D'après ses éducateurs, ce refus du père de reconnaître son enfant s'explique par les soucis conjugaux qui sont apparus au sein du couple à la même époque. Pour une des éducatrices du mineur, lors du groupe d'analyse, « *il n'a pas reconnu Djamel parce qu'à l'époque Madame avait des relations extraconjugales nous allons dire, et qu'effectivement c'était compliqué pour ce monsieur d'admettre que Djamel puisse être son fils, puisque madame à l'époque disparaissait régulièrement* ».

Pour les professionnels ayant suivi Djamel, cette absence d'homme reflète un schéma familial qui se répéterait au fil des générations et où « *les hommes n'ont pas (...) de place, ne sont pas reconnus (...) Madame avait une relation à son père très compliquée, elle le dévalorisait*

énormément ». D'après une éducatrice de Djamel, « *il était pris pour une merde ce monsieur. Aux yeux de sa fille, mais aux yeux de sa femme aussi* ».

Un Institut médico éducatif (IME) accueille Djamel très jeune à cause de ses problèmes scolaires. Il a d'ores et déjà de grosses lacunes d'apprentissage et multiplie les absences et les comportements dits inadaptés. Il sera scolarisé à l'IME durant sept ans, de 2004 à 2011. Le premier acte de délinquance du jeune Djamel a eu lieu au sein de cet IME en 2008. Il avait alors subtilisé le portable d'une éducatrice. Il sera à cette période exclu de la structure pour quelques jours.

Le niveau scolaire de Djamel a très rapidement stagné. Les professionnels sont très surpris de son incapacité à être dans un travail d'apprentissage, cela au sein de l'IME comme des autres institutions. Un bilan fait en 2010 stipule : « *il est capable de reconnaître les lettres séparément, mais il n'y a aucun mot qu'il ne peut lire. En calcul, il peut compter oralement jusqu'à dix (...) Il ne peut pas construire de figure géométrique en symétrie d'un modèle* ». Il faut pour qu'il puisse réussir à se mettre dans une démarche d'apprentissage qu'un adulte soit présent seul avec lui.

Après l'IME que Djamel quitte en 2011 de son plein gré, sa scolarité s'arrête et rien n'est fait au sein de la cellule familiale pour tenter une rescolarisation. A cette époque la mère était régulièrement absente, parfois pendant plusieurs mois, et laissait ses enfants chez leur grand-mère.

L'absence de présence paternelle dans l'éducation de Djamel n'arrange pas la situation. Djamel entretenant une relation fusionnelle avec sa mère, les absences de cette dernière entraînent un renfermement psychologique du jeune. Une professionnelle prétend qu'elle a retrouvé « *un jeune garçon éteint* » à cette période.

La mère de Djamel cumule plusieurs problématiques, notamment des soucis de santé liés à des troubles de l'alimentation (anorexie) et à une consommation de drogue importante. Elle serait également, d'après les professionnels, régulièrement amenée à se prostituer, mais ceci « *de manière épisodique et non chronique* ». Elle est dite « *toxique* » pour Djamel puisqu'elle le maintiendrait dans un attachement infantin qui l'empêcherait d'être indépendant. Pour l'anecdote, ce dernier a dormi dans le même lit que sa mère jusqu'à un âge très avancé. Cela amène les professionnels à se questionner sur ce que le jeune a pu vivre. Comme le dit un de ses éducateurs, « *on peut réellement poser la question de l'inceste (...) on s'est toujours*

demandé si Djamel n'avait pas assisté aussi à des scènes sexuelles dont il n'aurait pas dû être témoin ».

Le jeune étant « *scotché à sa mère* » vit très mal ses absences à répétition. De plus, le travail de suivi éducatif est déstabilisé par ses changements de situation trop réguliers. Le jeune vit la moitié du temps chez sa grand-mère où il n'a pas de chambre mais il dort dans le salon. C'est à cette période que les actes de délinquances du jeune se multiplient : dégradations des biens d'autrui, vols, détentions de stupéfiants. Le jeune sera alors suivi par le service de milieu ouvert de sa ville dans le cadre de différentes mesures.

Les éducateurs constatent que le jeune Djamel a de grosses problématiques de santé physique et mentale. En effet, il fait des crises s'apparentant à de l'épilepsie. Sauf qu'il n'y a pas eu de diagnostic permettant de confirmer cette maladie. De plus, sa consommation importante de produits psychoactifs, majoritairement du cannabis et de l'alcool, aggraverait ses crises. Sa dentition est également dans un état grave. Il a aujourd'hui perdu presque toutes ses dents. Ceci est lié entre autres à « *des carences alimentaires depuis tout petit puisqu'il se nourrissait de gâteaux et de boissons sucrées* ». De plus, le jeune a connu des périodes d'anorexie importante où il ne mangeait absolument rien. Djamel aurait, outre ses problèmes de santé physique, « *des carences au niveau cognitif* ». Il n'y a pas de retard mental diagnostiqué étant donné qu'aucune expertise psychologique n'a été menée, mais tous les professionnels s'accordent sur ses difficultés d'apprentissage et de compréhension. « *On n'a jamais vu un gamin aussi peu équipé pour réfléchir* », nous dit un professionnel. Il a d'ailleurs passé sept ans en IME, orientation qui nécessite une reconnaissance d'élève handicapé, au titre de la déficience intellectuelle, par la MDPH.

Après plusieurs vols et effractions en réunion, le jeune est placé sous contrôle judiciaire en Établissements de placement éducatif (EPE) avec plusieurs conditions visant à l'éloigner de son milieu social. Le jeune enchaîne les crises au sein de l'établissement et plusieurs examens sont effectués pour diagnostiquer la ou les cause(s) de celles-ci. Un rapport médical alarmant est alors édité mais aucune solution de prise en charge thérapeutique n'est envisageable du fait de sa situation judiciaire.

Des difficultés face au collectif ont été rencontrées en détention : « *d'emblée le groupe l'a pris en grippe parce que les autres pensaient que Djamel était détenu pour des actes d'agressions sexuelles. Ils ont suspecté Djamel d'avoir une problématique sur le plan de l'agression sexuelle. Parce qu'effectivement, d'apparence, l'apparence physique, la manière*

dont il est, par rapport aux autres jeunes, les autres se disent qu'il ne peut pas commettre des cambriolages ». Suite à une agression de Djamel sur un autre jeune de l'EPE, l'établissement remet de plus en plus en question ses capacités à accueillir le jeune. De plus, l'état de santé du mineur est très alarmant. Il est alors placé en famille d'accueil à la fin de l'année 2013.

La solution de la famille d'accueil est perçue comme adaptée aux problèmes du jeune vis-à-vis du collectif. En effet, même au sein de la fratrie, le jeune Djamel a une position de victime. Ses frères le considèrent comme inférieur : *« c'était celui qui se prenait des coups »*. Pour son éducateur actuel, ses actes de délinquance seraient majoritairement liés à ce problème de positionnement au sein du collectif : *« pour chaque délit, il est très rarement tout seul. C'est souvent en réunion et on se rend compte quand il raconte, ce qu'il fait c'est qu'on l'utilise. Mais de manière naïve il va vous dire les délits qu'il a commis. D'ailleurs l'enquête qu'il a enclenchée, c'est de la naïveté. Un délinquant qui a un peu de jugeote il ne va pas déposer plainte pour dire que c'est la victime qui l'a tapée ! »*. Pour un des professionnels l'ayant suivi, *« ce qui est quand même très important c'est que partout il recherche quand même une reconnaissance de victime »*.

Cependant, le jeune met rapidement sa prise en charge en famille d'accueil en échec. Il fugue à plusieurs reprises et commet des actes de délinquance lors de ses virées. De plus, la localisation de la famille, à plus de quarante-cinq kilomètres du domicile, rend les visites de l'éducatrice référente compliquées. Un mandat d'arrêt est prononcé en novembre 2013 suite à l'absence de Djamel à une audience. Il est alors arrêté et conduit en maison d'arrêt. L'incarcération se déroule de manière catastrophique. Le jeune se fait instrumentaliser par les autres détenus. Un signalement est fait sur la grande fragilité psychologique du jeune et sur les risques de conduite suicidaire.

1.4. Ahmed, ou la quête du père

Ahmed est né en mai 1996 dans une ville de la banlieue parisienne, il est le quatrième d'une fratrie de cinq enfants (quatre garçons et une fille). Au moment de sa prise en charge, sa mère l'élève seule dans une situation financière compliquée et refusera de donner les coordonnées du père jusqu'en novembre 2013. Bien que reconnaissant être démunie face à l'éducation de ses enfants, elle ne questionne pas le fonctionnement familial, peu mobilisable elle s'opposera longtemps à l'idée du placement. Madame excuse Ahmed de son absentéisme, parle d'injustice, de la mauvaise influence des autres. Elle nie les difficultés de ses enfants et leur

responsabilité dans les délits observés. Madame est fatiguée, Ahmed étant le troisième enfant de la famille à être incarcéré. En 2012, il apparaît dans son dossier qu'il est sous le joug de six effractions, dix mesures provisoires, quatorze décisions et sept affaires dont trois en cours.

Les parents d'Ahmed se sont mariés en Algérie en 1986 et sont arrivés en France en 1989. C'est au cours de la grossesse d'Ahmed que Madame apprend la séropositivité du papa. Madame et Ahmed ne sont cependant pas porteurs du virus. Le père d'Ahmed est décrit comme présentant une toxicomanie et des troubles psychiatriques importants, avec mise en danger et plusieurs tentatives de suicide par overdose volontaire. Séparé de la mère d'Ahmed depuis 1997, il effectue des allers-retours au domicile familial. Il a des périodes d'incarcération dont une de trois ans pour complicité de vol à main armée. En 2003, l'oncle d'Ahmed trouve la mort dans un accident de voiture dans lequel le père d'Ahmed était le conducteur, ce qui coûtera à ce dernier seize mois de détention. Lorsqu'il reviendra au domicile fin juillet 2005, Ahmed s'attachera à son père et ne comprendra pas son départ en novembre, soit à peine trois mois après son retour. Ahmed culpabilise alors, se demandant s'il est la cause de ce départ. Le divorce sera prononcé en 2007. Le père d'Ahmed ne participe pas à l'éducation de ses enfants mais recevrait les visites d'Ahmed pendant les vacances. Lorsque Madame acceptera de communiquer les coordonnées de Monsieur à l'Unité éducative en milieu ouvert (UEMO), suite à la fugue d'Ahmed d'un Centre éducatif fermé (CEF) en 2013, celui-ci dira ne pas avoir été mis au courant de la situation de ses enfants. Malgré sa situation sociale et médicale très précaire, il signifiera alors son désir d'accueillir Ahmed. Il se dit même favorable à une demande d'enquête sociale. Mais cette décision n'a pas pu être ordonnée. Une première rencontre aura lieu lors d'une audience, au cours de laquelle il évoquera son parcours difficile.

Le frère aîné d'Ahmed fait office de figure paternelle mais il semble qu'il le frappe. C'est pourquoi, fin 2012, Ahmed fuit le domicile maternel pendant une semaine. A son retour, il montrera des signes inquiétants de dégradations physiques. A ce moment, ses frères ne sont pas dans des situations stabilisées : l'un sort tout juste de détention et est au domicile maternel, l'autre est condamné à un an de prison et incarcéré en Maison d'arrêt.

La première prise en charge en Aide éducative en milieu ouvert (AEMO) s'effectue en mars 2003 suite à un signalement de l'école primaire pour des problèmes de comportement et une absence de limite éducative. Ce suivi durera jusqu'en avril 2009. Ainsi, son parcours en école primaire est mouvementé en raison d'importants problèmes de comportement (intimidation, influence, etc.). Il ne fréquentera pas moins de six établissements primaires.

C'est au début 2010 que son dossier se judiciaireise avec un ordre de recueil de renseignements socio-éducatif sur un mois effectué par le service éducatif du tribunal. S'en suivra une mesure d'AEMO judiciaire. Dans les mois qui suivent, plusieurs délits sont notés. En août 2010, il est question de recel de véhicule volé et de conduite sans permis. Ahmed sera auditionné en octobre et cela se terminera sur un non-lieu. En novembre 2010, Ahmed est arrêté pour recel d'un véhicule volé. Mis en examen en janvier 2011, il sera remis à sa famille en mars avec le renouvellement de la mesure d'AEMO Judiciaire pour un an. Huit mois plus tard, il sera de nouveau devant la justice, suite à « *une intrusion non autorisée dans l'enceinte d'un établissement scolaire, en réunion, dans le but de troubler la tranquillité ou le bon ordre* », puis il sera mis en examen et déféré. Durant sa scolarité, on notera des changements d'établissement chaque année, le premier changement étant causé par une exclusion pour bagarre (un élève hospitalisé) et absentéisme. En quatrième il intègre un Établissement de réinsertion scolaire (ERS). En 2011 Ahmed est en troisième et s'oriente, par défaut de place en métallurgie, sur une année de formation en plomberie. Cette formation prendra fin car Ahmed, sous le joug d'une instruction pour viol en réunion, fera trois mois de détention provisoire, ce qui aura des répercussions sur sa scolarité. Fin 2013, un non-lieu sera prononcé sur cette affaire. Ahmed demandera des réparations pour le préjudice subi, soulignant que cette détention l'a éloigné de son projet et que ses amis et sa famille lui ont tourné le dos. Entre temps, suite à ses absences répétées, son patron le renvoie. Ahmed dira que le travail est trop loin pour lui. Cependant il aime la plomberie et il souhaite aller en BAC Pro sans pouvoir préciser son projet.

Début janvier 2012, il comparait pour plusieurs vols. Il sera mis sous Liberté surveillée préjudicielle jusqu'à sa majorité, mesure exercée par l'UEMO. Le mois suivant, un dossier unique de personnalité est ouvert au service éducatif PJJ. Après la mainlevée de son AEMO Judiciaire, Ahmed recherche alors activement un patron en plomberie. Mais ses délits le rattrapent car il est mis en examen pour viol en réunion sur mineur de moins de quinze ans et en détention provisoire durant trois mois. En prison, il aura une altercation avec un surveillant et passera alors en commission de discipline au cours de laquelle il reconnaît les faits mais évoque des propos déplacés du surveillant à son égard (« *sors de ta cellule mongol !* »). A sa sortie en juillet 2012, il est sous contrôle judiciaire, avec pointage mensuel, mais aucun service éducatif n'est mandaté.

Sur cette période, Ahmed est décidé à construire un projet, il souhaite intégrer un CEF. Après une succession de prises en charge, Ahmed effectue des démarches pour se rescolariser. Il

réintègre un collège, comme support de convention de stage, et un Centre d'information et d'orientation (CIO), comme point de chute pour faire des CV et lettres de motivation. Rapidement il est envisagé d'aménager son emploi du temps, mais ceci tarde à se mettre en place, malgré la présence d'Ahmed à tous ses rendez-vous. Puis, alors qu'il doit intégrer un stage de 3ème, Ahmed arrête ses démarches, soulignant qu'il ne souhaite pas poursuivre au collège, car il est avec des adolescents qui sont trop jeunes (il a alors dix-sept ans). Après une comparution pour vol, Ahmed fuira le domicile familial pendant une semaine, suite aux violences exercées par son grand frère à son égard. Durant sa fugue, il présentera une dégradation physique importante et s'adonnera au trafic de cannabis de décembre 2012 à mars 2013.

En janvier 2013, une Mesure Judiciaire d'Investigation Éducative (MJIE) sera ordonnée. Contrairement à sa mère, Ahmed ne sera pas réticent. Il semble prendre conscience qu'il ne peut évoluer dans le contexte et l'environnement qu'il connaît. Même si sa mère est résistante, elle se dit lassée par la multitude d'interlocuteurs entre 2004 au civil et 2012 au pénal.

En février, Ahmed sera jugé et condamné pour vol de téléphone. Au mois de mars 2013, il ne souhaite pas poursuivre sa scolarité en 3ème, il est mis en examen pour usage, détention, transport, offre ou cession non autorisée de cannabis. Cela aboutit à une ordonnance de placement, à une interdiction d'aller sur sa ville et de rencontrer ou d'être en communication avec un certain nombre de personnes. Cela aboutit aussi à l'obligation de suivre une activité d'enseignement.

Ahmed est décrit comme un adolescent agréable et accessible, ouvert à l'échange. Il possède des capacités relationnelles, il est loquace et s'exprime avec aisance. Lors des suivis, les rencontres sont régulières avec Ahmed. Il investit bien l'accompagnement éducatif et l'UEMO devient un repère pour lui.

Ahmed est placé en Établissement de placement éducatif et d'insertion (EPEI). Ce qui lui permet de se poser. Il est en lien avec les adultes du foyer et les autres jeunes. Il s'autorise à investir ce lieu imposé par la justice. Cette obligation a mis une fin temporaire à son errance. Le placement est donc vécu comme un soulagement. Mais Ahmed est dans un « *collage à l'adulte* » et la psychologue souhaite voir la mère pour travailler la séparation. Par ailleurs, la proximité avec son environnement d'origine fait obstacle à son évolution. Après à peine deux mois de placement, il multiplie les fugues et les manquements aux règles de vie.

Au mois d'avril, il sera interpellé pour « *refus d'obtempérer et outrage à personne dépositaire de l'autorité publique* ». Sur l'EPEI, trois incidents seront notifiés. Au mois de juin, Ahmed est donc sous sursis de mise à l'épreuve pendant deux ans. Il est déprimé, tourne en rond. Les professionnels soulignent qu'il ne fait rien sans sa mère et qu'elle serait « *toxique* ». Le positionnement de Madame, au regard des projets et des délits d'Ahmed, semble déterminant. Ahmed est condamné à un mois d'emprisonnement avec sursis avec obligation d'exercer une activité ou une formation professionnelle. Il accuse les éducateurs de le freiner dans ses démarches d'insertion. Il souhaite s'inscrire au sein de « *l'espace dynamique d'insertion* ». Mais ce projet n'aboutit pas car il n'entre pas dans les critères d'accessibilité.

A partir de ce moment, il n'investira plus aucun autre projet. Il émet en revanche le désir d'être dans la mécanique auto. En juillet 2013, après quatre mois, l'EPEI demande la mainlevée du placement et suggère une orientation en Centre éducatif renforcé (CER) car Ahmed ne va pas chez le psychologue, il ne respecte pas du tout le cadre, il n'accepte pas le « *non* », il est dans le « *tout tout de suite* ». Les professionnels notent une inertie depuis mai, des provocations verbales. L'équipe suggère donc de faire un bilan psychologique approfondi et demande une expertise psychiatrique.

Début septembre, Ahmed est placé en CEF. Le rapport psychoéducatif de Mesure judiciaire d'investigation éducative préconise un placement pour construction d'une enveloppe identitaire, avec un accompagnement pour « *faire contenance et valeur de fonction paternelle* ». Un placement devrait lui permettre de « *faire face à ses angoisses profondes liées aux pulsions destructrices paternelles* ». Fin septembre, Ahmed passe devant le juge pour refus d'obtempérer et outrage à personne dépositaire de l'autorité publique.

Mi-octobre, Ahmed est interpellé pour vol d'effets dans une voiture, en réunion et dégradation. Fin octobre, Ahmed bénéficie d'un non-lieu pour viol en réunion. Un mois plus tard, il demandera une indemnisation pour préjudice. Ahmed fugue régulièrement du CEF. Le 30 octobre, Ahmed fugue définitivement du CEF, suite à une bagarre, alors qu'il devait commencer un stage en mécanique et faire son premier retour en famille. Il dit se sentir menacé, ne pas savoir s'il peut compter sur les éducateurs pour le protéger. Quinze jours après cette fugue, par absence de place en CEF pour poursuivre son projet de mécanique auto, Ahmed est placé en Établissement pénitentiaire pour mineurs (EPM). Là son comportement se dégrade. Ahmed se rapproche du leader, puis prend sa place à son départ et rentre dans un rapport de force avec les professionnels. Ahmed se pose des questions sur le chemin qu'il souhaite suivre. Il est fait état de nombreux incidents, de comportements de fuite, d'un corps

abîmé, de la peur du regard de l'autre et du manque de cannabis. Son père, avec lequel un contact a pu être établi, veut l'aider à trouver un patron sur Poitiers. Ahmed émet aussi le désir de rejoindre son père. Fin 2013, suite à l'audience de fixation sur la demande d'accueil d'Ahmed au domicile de son père, ce dernier est mobilisé et désireux de s'investir dans l'éducation de son fils. Il accepte la demande d'enquête sociale pour l'accueil. Sauf qu'Ahmed est mis sous protection judiciaire et condamné à cinq mois d'emprisonnement dans un Centre de jeunes détenus (CJD), faute de place en EPM.

En février, Ahmed sort du CJD, une demande de prise en charge et d'installation à Poitiers est faite. Fin février, l'audience devant le juge fera état d'un adolescent agréable, loquace, accessible, ouvert à l'échange, avec des capacités relationnelles indéniables et qui s'exprime avec aisance. Cependant, il ne peut tenir le cadre posé que sur une courte durée et il présente une réelle difficulté à se mettre en activité lorsqu'il est face à une mise en œuvre concrète d'un projet professionnel. Ahmed verbalise son dilemme sur son choix de vie. Au début de son accompagnement, il était dans la négation des faits, il n'admettait pas sa responsabilité ou minimisait les actes. Lors de cette dernière audience, il a pu reconnaître les faits. Ce qui constitue pour l'accompagnement une avancée.

1.5. Pierre-Xavier : la voie(x) du père, ou quand l'élève dépasse le maître

Né en août 1997, dans une grande ville du sud de la France, Pierre-Xavier est le second d'une fratrie de trois enfants. A ce jour, il est incarcéré pour des faits de vols par effraction. Ses parents se sont séparés alors qu'il avait trois ans, après cinq ans de vie commune. Depuis, il évolue dans un contexte familial où deux modèles de vie opposés cohabitent. Une mère très conventionnelle, agent technique, qui travaille durement et un père, en marge de toutes les règles, avec un lourd passé judiciaire, sans profession ni adresse connue, qui aurait fait de la prison pour braquage et qui vivrait avec l'argent facile, dans un sentiment de « *toute puissance* ». Monsieur aurait d'ailleurs une « *grosse réputation délinquante sur le territoire de la ville de résidence de Pierre-Xavier. Le nom de famille est connu, le papa est connu pour ses exploits* », selon une éducatrice de l'EPE. Avant ses trois ans, aux dires de son père, Pierre-Xavier a été habitué à voir la police débarquer au domicile dans les 24h, dès qu'un braquage avait lieu dans la région, et cela pouvait se produire jusqu'à dix fois dans l'année. Depuis la séparation de ses parents, bien que Pierre-Xavier habite chez sa mère, son père est

toujours très présent. Sa mère étant sous l'emprise de ce dernier, il arrive au domicile sans prévenir, se fait héberger, prend de l'argent... et repart au bout de quelques jours. Lorsqu'il a ses enfants pendant les week-ends, de forts soupçons pèsent sur les activités délinquantes dans lesquelles il les entraînerait. Les enfants, et en particulier Pierre-Xavier, semblent être sous son emprise. Ils le protègent, notamment en niant les contacts qu'ils ont avec lui, ou en affirmant ne pas savoir où il demeure... tout en relayant les messages qu'il faudrait lui adresser. Sa mère, dans son comportement est aussi ambivalente au regard du père : en effet, si elle le décrit comme manipulateur et menaçant, et si elle se dit complètement désarmée face à lui, elle affiche un regard heureux quand toute la famille se trouve réunie au tribunal. Celle-ci ne ferait donc pas que subir, il y aurait une sorte de fascination pour cet homme. Pierre-Xavier, dans sa relation avec sa mère, est aussi dans l'ambivalence. En incarcération, il l'appelle trois fois par semaine, écrit de nombreux courriers pour donner des nouvelles... alors même qu'il tient des propos plus qu'insultants à son égard : « *tu fais un boulot de merde ! Ce que tu gagnes en un mois, je le gagne en deux jours, je ne veux pas une vie de merde comme la tienne !* » (propos rapportés par l'éducateur UEMO).

La famille bénéficiait d'un suivi AEMO de 2006 à 2008, suite à une mesure d'accompagnement à la gestion du budget familial, protégeant ainsi, selon les dires de la mère, le foyer des intrusions du père. En 2010, un signalement de la situation familiale est fait, mais le parquet ne donnera pas suite. La situation est de plus en plus inquiétante et la mère dépose ses craintes auprès des professionnels et demande de l'aide... allant même jusqu'à se rendre à la gendarmerie, évoquant une situation au domicile compliquée, ne parvenant pas à poser des limites à son fils, à lui faire respecter le cadre, à savoir où il est. Mais les foyers ne veulent pas de lui en protection de l'enfance. « *Ils ne se sont pas battus pour lui trouver une place* », constate un éducateur UEMO. Malgré une bonne intelligence et de nombreuses capacités, Pierre-Xavier sera renvoyé de plusieurs collèges avant d'être intégré dans un collège avec emploi du temps adapté et classe relais. Au lycée professionnel, il sera exclu de sa classe de 2nde, suite à un conseil de discipline. Renvoyé pour vol dans son lieu de stage, il est déscolarisé depuis décembre 2012. Puis il entame un parcours institutionnel pénal. L'éducateur dira que « *c'est un jeune qui a pris cher* » pour des vols sans violence, le juge ayant vu très rapidement que « *ce jeune n'était pas comme les autres* ». En 2013, la mesure de placement au civil est entravée par son placement dans un cadre pénal, par ses fugues répétées et son absence aux convocations. La mainlevée de la mesure est donc prononcée.

Commence alors un accompagnement de Pierre-Xavier dans deux directions : celle des professionnels qui tentent de l'inscrire dans un projet de vie hors du schéma de la délinquance, et celle de son père qui transmet à son fils ce qu'il connaît. Les travailleurs sociaux diront qu'il y a dans cette relation père-fils « *quelque chose de l'ordre de la transmission, de l'ordre de l'éducation, même si ce n'est pas celle socialement acceptée et tolérable* ». Pierre-Xavier semble en effet avoir été choisi par son père pour reprendre le flambeau. Il dira que son frère aîné est différent, laissant à penser que lui peut être dans cette vie mais pas son frère.

Suite à une deuxième série d'actes, il est placé à l'EPE. Là il comprend vite le fonctionnement et fugue quasiment quotidiennement quelques heures pour retrouver ses amis et faire ses petites affaires. Il multiplie les incidents et les gardes à vue. Son père lui rend régulièrement visite en se faisant passer pour son oncle, il lui paie des vacances non autorisées par l'EPE, vient le chercher pour l'entraîner dans une affaire. Lorsque ce dernier est informé que son fils est en fugue, il vient le chercher pour le cacher. Au bout de trois mois de placement, il retourne vivre chez sa mère, alors qu'un placement en CER a été organisé. L'équipe éducative touche ses limites. Pierre-Xavier ne se présente pas à sa convocation chez le juge et un mandat d'amener est délivré. Mais lorsque les forces de l'ordre se présentent au domicile, Pierre-Xavier se cache sous son lit et les policiers ne le trouvent pas. Suite à cet événement, Pierre-Xavier joue avec la police, les appelle pour les narguer. Pendant cette période de jeu du chat et de la souris, la mainlevée du placement EPE est prononcée.

Deux mois plus tard, lassé par ce jeu, Pierre-Xavier contacte la gendarmerie pour prévenir qu'il sera dans leurs locaux le lendemain pour être présenté au juge. Il téléphonera une demi-heure avant, exigeant qu'on vienne le chercher en gare, son sac étant trop lourd. Pierre-Xavier est alors placé en CEF pour non respect du contrôle judiciaire, mais de nouveau il multiplie les incidents puis menace l'équipe avec un couteau, insulte et fugue. Son séjour en CEF n'aura duré qu'une semaine, il sera arrêté dix jours plus tard en compagnie de son père lors d'un barrage de police avec dans la voiture un fusil à pompe et deux cagoules. Pierre-Xavier est condamné à dix-huit mois de détention dont douze mois fermes.

Il ne s'agit pas là de petits cambriolages, Pierre-Xavier gagne en expertise, il aime la vie de luxe, il ne vole pas n'importe quoi, n'importe comment, n'importe où. Les choses sont planifiées. Les éducateurs constatent qu'il a toujours de l'argent, de grosses sommes d'argent sur lui. Ils soulignent que c'est un adolescent qui a « *de vrais goûts de luxe, qui ne s'arrêtent pas simplement à de belles sapes* ». Son père transmet ses codes : « *quand vous êtes en cavale, il faut changer de téléphone toutes les semaines, utiliser les cabines téléphoniques* ».

Ou encore ouvertement devant les éducateurs au tribunal : « *mais vous êtes cons, vous allez voler des pauvres, mais allez voler les riches (...) on ne va pas voler le voisin, il faut voler un peu plus loin* ». Par ailleurs, selon une éducatrice de l'EPE, Pierre-Xavier « *n'est pas sans règles de vie, il a des règles, il a ses codes qu'il respecte et une certaine éducation (...) ce n'est pas un gamin qui part dans tous les sens* ». Il prend soin de sa santé, de son image. Il n'est pas dans la dépendance. En prison, il structure ses journées. Fasciné par son père, il n'obéit qu'à son autorité. Même face au juge, il ne se laisse pas impressionner, il dit ce qu'il a à dire et il défend ses opinions.

Ce schéma de la délinquance est largement modélisé par son père. Aussi Pierre-Xavier s'inscrit dans un parcours de marginalisation et dans un rapport à l'adulte et à l'autre de « toute puissance ». Il apprend son « métier ». Tout au long de son accompagnement, les travailleurs sociaux sont témoins de cette transmission en « sous-marin » auprès de son fils. Son père rentrera « ouvertement » dans le circuit de l'accompagnement UEMO au moment où ils seront arrêtés ensemble. Sans doute par peur de la dénonciation, en étant présent aux audiences, il maintient une forme de pression sur ses fils. Le père est alors dans un accompagnement « ambivalent », prêt à venir soutenir l'accompagnement éducatif à sa manière bien sûr : « *s'il faut mettre de l'argent sur la table pour que mon fils s'en sorte, j'en suis capable (...) mais si c'est pour enfermer quelqu'un dans une cave et le taper à coup de crosse de fusil, je sais faire aussi* ». Il tient un certain discours vis-à-vis de l'éducateur : « *ce n'est pas bien ce qu'a fait mon fils, quel con !* » (propos rapportés par l'éducateur UEMO). Puis il le guide vers des personnes qu'il connaît en détention et il continue de lui transmettre ses codes.

Ainsi, dans toutes les prises en charge proposées, Pierre-Xavier s'illustre par ses fugues très régulières, sa maîtrise du fonctionnement institutionnel, son indifférence, son jeu d'acteur et son incapacité à tenir le cadre lorsque celui-ci devient trop contraignant. Selon lui, l'éducatif ne sert à rien. Les professionnels le décrivent comme quelqu'un de très intelligent, cultivé, avec lequel on peut avoir de belles discussions et de beaux débats, même agréable, sans pour autant s'inscrire dans un rapport affectif. Ils font partie des personnes avec lesquels il doit cohabiter mais qui ne servent à rien, selon lui. Aussi il fixe les conditions des rencontres. Il se plie aux exigences uniquement s'il n'a pas le choix, adoptant des postures et des propos qui viennent signifier son indifférence par rapport à l'adulte et au cadre judiciaire, allant de la simple provocation aux insultes verbales voire aux menaces.

Au fil du temps, Pierre-Xavier prend de l'assurance et assume de plus en plus sa posture. Pour exemple, si au début il se montrait motivé pour retourner à l'école, passer un BAC

professionnel, très vite les professionnels notent qu'il joue le rôle qu'on lui demande de tenir dans le cadre de son suivi : « *il est dans le jeu. Le discours éducatif il le connaît, alors pour nous faire plaisir il va nous dire qu'il veut s'en sortir !* » Ce n'est qu'en prison (à l'aube de sa majorité) qu'il évoquera son « non désir » de projet professionnel. L'enseignant de la maison d'arrêt souligne que c'est un des meilleurs élèves, aspect qui avait aussi été repéré auparavant. Il est en capacité de rédiger des courriers, bien formulés, sans fautes d'orthographe (il a écrit au président de la République et au directeur pénitencier pour dénoncer ses conditions d'incarcération). A ces occasions, il réaffirme alors : « *l'éducatif ça sert à rien, vous servez à rien. Le conseiller SPIP, je vais le voir, une fois par mois, j'y vais avec mes justificatifs et on en parle plus* ».

A l'instar de son milieu familial, deux modes de vie coexistent pour Pierre-Xavier qui semble avoir choisi le sien. Aussi, c'est sans problème qu'il reconnaît les faits et accepte d'aller en prison tant qu'on ne lui demande pas de se mettre au travail. Saisissant rapidement les codes des institutions, il les déjoue pour mettre ce temps à profit et « *relancer quelque chose à l'extérieur, rencontrer d'autres personnes* », selon un éducateur UEMO.

Pour autant, « *il y a quelque chose chez Pierre-Xavier de plus fou que le papa et celui-ci se rend compte qu'il est dépassé par son fils du fait de sa capacité à se mettre dans des affaires sordides, dès qu'il met le nez dehors* », dit une Éducatrice de l'EPE. Il ramène beaucoup de problèmes, notamment de deals, jusque dans les établissements. Donc une réelle problématique se pose. Alors que Pierre-Xavier ne reconnaît qu'une seule autorité, celle de son père, ce dernier a pu exprimer ses craintes : « *ce qui me fait peur, ce n'est pas le vol. Maintenant pour avoir de l'argent, il faut être dans la drogue et les codes de la drogue ne sont pas les mêmes, tu peux te faire descendre vite et ça me fait peur !* » (propos rapportés par l'éducateur UEMO). Le papa est amené par son fils dans un domaine qu'il ne maîtrise plus. Le placement n'est pas investi comme un lieu éducatif, mais comme un lieu de retranchement qui offre le gîte et le couvert. Quant aux professionnels, ils se disent à la fois impuissants mais non inquiets pour lui, considérant qu'il a de la ressource et qu'il saura rebondir. Ils se demandent ce qu'il fera dans quarante ans et ce qu'il transmettra à ses enfants.

1.6. Tahrik : se construire contre les institutions

Tahrik est né en 1996. Il a grandi dans une banlieue populaire où, en compagnie d'autres jeunes, il a appris les codes de la rue. D'après les intervenants qui l'ont rencontré, il est un jeune homme intelligent. Il manifeste de la violence mais en réalité il est surtout en grande souffrance. Le moins que l'on puisse dire est que la situation familiale de Tahrik n'est pas simple. Alors qu'il est un enfant, ses parents rompent. Aujourd'hui il a une sœur, des demi-frères côté maternel et paternel dont certains vivant au Maroc. A contrario de sa sœur cadette, il n'a pas le nom de son père mais celui de jeune fille de sa mère. La relation entretenue entre les parents ajoute de la complexité à la situation familiale. Ils sont en conflit et s'accusent mutuellement sans parvenir à dialoguer et coopérer. Pris à partie par ses parents, Tahrik fait les frais de ces tensions. D'un côté, la mère reproche au père des mensonges, la violence qu'elle dit subir, son manque d'implication vis-à-vis des enfants. De son côté, le père ne comprend pas ces critiques, il dit avoir essayé de se réconcilier, il accuse sa femme de ne pas savoir s'y prendre avec les enfants et de les monter contre lui. Quand il est question de Tahrik, le père reconnaît être dépassé. En même temps, il n'est pas inquiet de le savoir traîner dans les rues car, dit-il, c'est comme ça en France pour les jeunes de quartier.

A l'âge de treize ans, Tahrik fait son entrée à l'ASE. Puis il enchaîne les lieux de placement (maison d'enfant, foyer, lieu de vie, etc.). Ce qui va compliquer une scolarité déjà mise à mal par son attitude provocatrice, ses retards et son agressivité. A l'âge de quatorze ans, il est déscolarisé. A quinze ans, il est jugé pour une dizaine de faits de violence commis dans le cadre familial et dans les lieux de placements, de multiples vols souvent exécutés en réunion avec des jeunes provenant de son quartier. Il en résultera notamment des mesures de réparation, une mesure de liberté surveillée. Depuis, comme nous le verrons, Tahrik n'a cessé de commettre de nouveaux délits.

A seize ans, Tahrik intègre un CER. Il semble que ce placement porte ses fruits. Il prend de la distance vis-à-vis de son parcours, de ses actes. Il recrée du lien avec ses parents. Mais dès qu'il retourne au domicile maternel, la situation se détériore. Il refuse l'aide des travailleurs sociaux. Il adopte une attitude dirigiste envers sa sœur. Il intimide sa mère qui n'ose pas porter plainte contre lui. Alors qu'il passe devant le juge, on lui annonce qu'il va devoir intégrer un CEF. Tahrik réagit vivement, il s'oppose à cette solution. Il dit préférer l'incarcération. D'ailleurs, pour y parvenir il prévient qu'il est prêt à tout. Il fugue puis il est

ramené au CEF. Là toutes les occasions sont bonnes pour entrer en conflit. Il ne veut pas obéir au règlement. Il ne veut pas participer aux activités du CEF. Il s'accroche avec un éducateur qui le surprend en train de fumer du cannabis. Un matin alors qu'il s'apprête à petit-déjeuner, il demande un jus de pomme. Celui-ci lui étant refusé, il s'énerve et se met à casser toutes les assiettes. La violence monte d'un cran quand il saisit un professionnel à la gorge ou, suite à une violente altercation, conduit un autre à se mettre en arrêt pour la première fois de sa carrière. Dans une note d'incident, un éducateur du CEF conclut : « *il est dans la transgression systématique de la plus anodine à la plus grave : consommation de tabac, refus d'activité, destruction de matériel (il a déjà fracturé trois portes, des dépôts de plainte seront d'ailleurs faits), consommation de stupéfiants, insultes et menaces sur les professionnels et là dernièrement agressions physiques* ». Tahrik a une particularité qu'il faut relever : si d'autres jeunes fuguent régulièrement, lui ne veut pas perdre la face, il préfère affronter les professionnels.

Tahrik sera ensuite incarcéré, comme il le demandait d'ailleurs. Si l'expérience a valeur de rite de passage positif auprès de certains jeunes, elle n'en demeure pas moins surprenante et éprouvante. C'est une chose que d'en parler d'un point de vue extérieur. C'en est une autre que de la vivre. Tahrik ne supporte pas l'enfermement. Pendant de longs moments, il tape sur la porte ou sur les murs. Lors de discussions avec les intervenants, il aborde des sujets morbides, sa mort et celle de ses parents. Il dit avoir le sentiment d'étouffer. Il parle à voix haute, inquiétant au passage ses codétenus qui s'interrogent sur sa santé mentale. Ou encore en pleine commission de discipline, il se met à hurler : « *ouvrez-moi, putain ouvrez les fenêtres !* ». Avec le temps, il finit par accepter ce nouveau cadre et s'y adapter dans une certaine mesure. Il va s'apaiser, échanger avec d'autres en collectif, s'investir dans les ateliers socio-éducatifs. Mais dès qu'il s'agit de se remettre en question, Tahrik est réticent, il délivre un discours tout prêt rendant la discussion avec lui difficile. En effet, il se présente avant tout comme une victime de sa mère, de l'école, des foyers, des éducateurs, des policiers, etc. Pour lui, ce sont les autres qui doivent se remettre en question.

Après une période de stabilisation, Tahrik est incarcéré. A sa sortie, il va aller plus loin dans ses actes jusqu'à défrayer la chronique. En compagnie d'un autre jeune rencontré dans les mêmes lieux de placement et de détention, il va effectuer toute une série de délits de manière particulièrement violente. Ils enferment, ligotent, frappent, volent les cartes bancaires et les véhicules des victimes. A la fin de l'année 2014, ils exploitent une nouvelle forme de terreur, comme le raconte un éducateur de la PJJ lors du groupe d'analyse : « *ils ont agressé deux*

jeunes qui portaient deux masques de clowns. Ils les ont agressés violemment. Et avec ces masques, le lendemain et le surlendemain ils ont agressé des gens dans la ville. Et j'ai vu des images sur internet parce qu'ils ont été filmés, c'est d'une violence ! On sent que c'est pas j'agresse des jeunes pour leur piquer des portables. On a l'impression qu'on va agresser un peu en prédateur et en plus, puisqu'ils ont des portables, on les pique. Mais pour moi c'est pas un vol avec violence. C'est des violences suivies d'un vol. On les voit traverser une avenue, se précipiter sur eux. Ça fait vraiment le prédateur qui a repéré une proie ». Suite à ces événements, Tahrik a été arrêté puis de nouveau incarcéré. Désormais majeur, les faits reprochés à son encontre s'accumulent et la peine prononcée risque d'être lourde.

1.7. Francis, ou le décalage permanent

Une scène primitive, souvent évoquée, rarement décrite, jamais expliquée : une maison qui brûle, des incendiaires de noir masqués, les animaux massacrés, des coups et des cris. Francis a treize ans, et, en urgence, arrive de Guyane en métropole, avec sa mère, son beau-père et ses deux demi-frères et sœurs.

Les origines de la famille se perdent entre Guyane et Haïti, que la mère de Francis, élevée par sa mère puis abandonnée, a quittée à l'âge de sept ans pour rejoindre son père. C'est en Guyane qu'elle a eu Francis, son aîné, à l'âge de seize ans, d'un premier compagnon, une fillette, d'un deuxième compagnon, qui reconnaît Francis et deux autres enfants, d'un troisième lit.

Francis semble, dès son arrivée, ne pas trouver sa place : en à peine plus d'un an, il connaît deux collèges (en 5ème) et un court passage en atelier-relais, bref, trois exclusions ; sa mère se sent débordée par ses comportements violents et imagine pour Francis un séjour chez son grand-père en Guyane, séjour qui ne durera que quelques semaines, tant le jeune adolescent se montre agité. Enfin, Francis se rend coupable d'un vol aggravé, cause de son premier déferrement.

En l'espace de moins de trois ans, Francis est présenté onze fois au tribunal pour des faits de vol aggravé les premiers temps, puis de violences envers des personnes dépositaires de l'autorité publique, d'infraction à la législation sur les stupéfiants, enfin, à seize ans et demi, suite à une accusation de viol, à ce jour en instruction.

Les premières réponses judiciaires ne sont pas effectivement mises en œuvre : en effet, dans la perspective du retour de Francis chez son grand-père en Guyane, une mesure d'Investigation et d'orientation éducative (IOE) et une mesure de réparation sont confiées au tribunal de Cayenne, qui, faute de temps, ne pourra les faire exécuter.

L'UEMO est saisie dès la deuxième affaire pour la mise en œuvre d'une mesure de Liberté surveillée préjudicielle, vite mise en échec par les absences de l'adolescent. Cette mesure coïncide avec un signalement du service social scolaire à l'ASE.

Dès lors, les suivis ASE et PJJ se déroulent en parallèle, souvent juxtaposés, parfois articulés, jusqu'à un séjour en hôtel financé successivement par les deux administrations. De part et d'autre, Francis met en échec les différentes mesures et solutions envisagées : ainsi des multiples propositions ou décisions d'orientation ou de placement (Service d'accueil temporaire, CER et Dispositif d'accueil et d'orientation en 2012 ; Séjour de rupture, Foyer ou MECS, en 2013) qui s'interrompent parfois avant d'avoir commencé ou au bout de quelques jours suite à des comportements violents à l'encontre des éducateurs ou des fugues. Dans la mémoire des éducateurs de la PJJ, la courte période de quinze jours où Francis se sent bien dans le collectif du DAO apparaît comme le seul instant de répit dans près de trois années de ruptures et d'errance.

Malgré une présence très irrégulière de Francis aux propositions de rendez-vous, l'UEMO, et en particulier son éducatrice référente, semble être repérée et investie comme un espace permanent de ressource, voire de ressourcement. « Suivi » semble être le mot approprié pour désigner la relation qui s'instaure et tient : *« j'arrivais toujours en retard sur un lieu où il était, j'étais toujours en décalage »*, dit l'éducatrice. Décalage entretenu par l'adolescent aussi : *« lui, il viendra, il vient tout le temps, jamais au moment où on lui a demandé de venir, toujours au moment où il a décidé (...) On le reçoit tout le temps. Et si je ne suis pas disponible, tout le monde va se rendre disponible pour l'accueillir, pour discuter un moment avec lui »*.

Le décalage caractérise aussi l'accompagnement difficile en qualifiant l'écart entre les demandes de Francis et les réponses des accompagnants : décalage entre sa demande d'apprentissage en CAP et ce que permettent ses faibles compétences scolaires (*« il sait à peine lire et écrire »*) du fait de sa déscolarisation depuis son année de cinquième ; décalage entre la condamnation à la détention et sa demande répétée de sortir : *« vous voyez bien comment je suis, je ne peux pas rester là, dites-leur que je ne peux pas »*.

Ce qui fait tenir le lien éducatif, c'est l'émotion : *« il vaut mieux entendre une parole et lui mentir cinq minutes, pour l'apaiser... Et il nous met dans cette situation (' touché', 'dans l'affect'). Comment ne pas y être ? (...) on ne devrait pas faire comme ça, mais on le fait quand même, parce qu'il y a un truc de nous (...) parce que c'est notre moyen de tenir le lien ».*

Les professionnels mettent en résonance ces modalités particulières de lien avec Francis et la relation de ce dernier avec sa mère, qui occupe une place importante dans l'accompagnement, telle que relatée dans le dossier ou lors des entretiens. On pourrait la qualifier d'instable : *« madame oscille entre une complicité inappropriée et un rejet et une violence extrême ».* Durant les premiers temps, elle est présente lors des rencontres avec les services éducatifs et/ou judiciaires. Elle semble pouvoir être un appui pour les éducateurs. Mais, très vite, esseulée (son compagnon a été condamné pour abus sexuel sur les petites sœurs de Francis) et dépassée par les comportements de Francis, elle va jusqu'à refuser de s'en occuper. Dans la dernière période, alors qu'elle est incarcérée quelques mois avant le seizième anniversaire de Francis pour trafic de stupéfiants, elle semble vouloir se rapprocher de son fils aîné, en portant sur lui un regard valorisant : *« je parle de regard posé. Alors effectivement, ce n'est pas une mère au sens où nous on l'entend, mais elle n'est pas dans le rejet, il y a de l'amour, ils se reconnaissent, il y a un truc ».*

Ces trois périodes semblent correspondre, peu ou prou, aux étapes de la carrière de la mère de Francis dans le trafic de drogue : au début de la prise en charge, elle est décrite comme ayant un travail régulier, des revenus et un compagnon stables. Il semble que depuis son arrivée en France, ou peut-être même avant, Francis participe à l'activité de sa mère, en portant pour elle des sacs, dont il est censé (mais censé seulement) ignorer le contenu.

Dans un deuxième temps, elle n'honore pas plusieurs rendez-vous, empêchée par des rendez-vous obscurs : selon l'interprétation des professionnels, elle doit s'absenter pour des livraisons de stupéfiants, plusieurs jours, voire parfois plusieurs semaines, entre la métropole et la Guyane. Francis reste alors seul au domicile, ou avec sa petite sœur. Ses périodes d'errance commencent.

Lorsque sa mère est incarcérée, son attitude semble changer à nouveau : elle s'inquiète pour son fils et lui écrit souvent. C'est à cette époque que Francis se retrouve aussi à la rue, et qu'ASE et PJJ s'allient pour le mettre à l'abri. Comme en relais, la mère semble, de sa prison, veiller à ce que son fils puisse être hébergé par des « amis ». Un professionnel interprète ces

propositions d'accueil comme une dette que les membres du réseau de la mère auraient envers cette dernière qui serait « *tombée sans avoir parlé* ».

Il s'avère que sur une période durant un peu plus d'une année, Francis a été hébergé par quatre familles différentes, plus ou moins fragiles, dont une s'est vue judiciairement confier sa domiciliation (obligation du contrôle judiciaire).

Paradoxalement, ce temps d'errance urbaine et/ou familiale donne l'occasion à Francis de reprendre contact avec l'UEMO, après six mois sans donner signe de vie et de formuler, enfin, des projets : il veut retourner à l'école pour passer un CAP. Confronté à l'impossibilité d'accéder à une formation professionnelle, Francis montre des signes de dépression, sinon de découragement, comme s'il réalisait son incapacité à rejoindre la normalité : « *si je peux pas aller à l'école, alors, tout ça ne sert à rien* ».

Ainsi, peu avant son entrée dans sa dix-septième année, donc le terme de son obligation scolaire, sans effet depuis près de trois ans, il souhaite renouer avec l'école. Les professionnels s'interrogent sur cet âge auquel ils attribuent différents sens : en effet, seize ans est l'âge où sa mère l'a mis au monde ; c'est aussi l'âge où Francis retrouvera sa mère en prison. L'incarcération de Francis, pour une accusation de viol, qu'il semble non seulement ne pas admettre, mais simplement ne pas comprendre, paraît rassurer sa mère : « *elle souhaitait son incarcération* ».

« *Il m'aura fallu attendre la fin de ma carrière pour voir un regroupement familial en prison* », ironise une professionnelle. En effet, au jour des entretiens, nombre des relations de Francis sont incarcérées, dont quatre (mère, beau-père, deux oncles) dans la même maison d'arrêt que Francis. Des demandes de rencontre entre le fils et la mère ont été faites, mais semblent très difficiles à mettre en œuvre, vu le nombre d'autorisations que cela exige.

1.8. Ghassan, ou l'éternel inconnu

Ghassan est né le 29 août 1999 dans une commune rurale d'Île-de-France. Il est fils unique. A l'âge de deux ans, des violences conjugales éclatent, les parents se séparent et ce sont les grands-parents maternels qui obtiennent la garde de l'enfant. Suite à une enquête sociale, un placement est décidé. Quatre ans après, consécutivement à plusieurs appels de la décision, la mère obtient des droits de visite puis elle récupère la garde de son enfant. Dans le même

temps, une mesure d'AEMO est mise en place afin d'assurer la protection de l'enfant dans son environnement familial.

Alors qu'il a sept ans, des problèmes se font jour à l'école : Ghassan est décrit comme faisant preuve de violence à l'égard de ses camarades ou encore il accapare l'enseignant plus que nécessaire. C'est une des raisons pour laquelle, il sera retiré de sa mère et placé de nouveau. Mais le changement de cadre n'entraîne pas un changement de comportement. Au contraire même. En effet, sont notés dans l'enceinte scolaire des incivilités et de la violence vis-à-vis des autres élèves, des fugues, une tendance grandissante à s'opposer aux règles et à l'autorité. En 2008, à l'âge de neuf ans, il réintègre le domicile maternel. Du fait de ses difficultés scolaires, il a été scolarisé dans un établissement spécialisé, un ITEP. Mais pour la mère, cela stigmatise son enfant et il doit impérativement reprendre une scolarité normale. Ce qui signifie pour Ghassan un retour au collège. Et, peu de temps après, un retour des problèmes précédemment cités dans le cadre scolaire. Sans trop de réelles surprises, les professionnels concluront : « *il est considéré comme un enfant qui ne s'adapte pas au système du collège. Il a besoin d'une attention permanente et en individuel* ». Mais qui doit s'adapter à qui ? Et qui est inadapté ? Quoiqu'il en soit, Ghassan sera exclu et décroché un peu plus du système scolaire.

En dépit de sa présence et de sa bonne volonté, confrontée aux mêmes difficultés dans l'éducation de son fils, la mère se heurte à ses limites. Elle n'arrive pas à lui faire prendre conscience de l'importance de la scolarité. Elle peine à maîtriser ses échappées du domicile. Pour elle qui dit avoir reçu une bonne éducation et qui conserve une âme de battante, c'est un drame. Il y a contradiction entre l'image de soi et celle renvoyée par son fils dont la situation se dégrade. Mais comment faire sans le père ? Comment combler son absence ? Parfois elle lui renvoie la responsabilité, estimant qu'elle ne peut dispenser davantage d'affection tout en maintenant son autorité. D'ailleurs, selon les professionnels, elle oscillerait dans son rapport à son fils entre une relation fusionnelle et une position strictement moralisatrice qui souvent s'avère inefficace. De son côté, il faut dire que le père fait figure de fantôme. Du point de vue de ce dernier, il est préférable de ne pas refaire surface. Il doit conserver ses distances. Il ne veut plus d'histoire avec la mère. Quant à son fils qu'il connaît si peu, il a quasiment renoncé à lui venir en aide.

C'est dans ce contexte que Ghassan est de nouveau placé et qu'il va enchaîner plusieurs foyers de 2012 à 2013 et simultanément commettre de nombreux délits dont des vols. D'un foyer à un autre, on observe un même déroulement des événements. Ghassan s'installe, fait le

tour des lieux et prend ses marques. Lors du premier entretien individuel, il présente le même visage aux intervenants sociaux. A la différence d'autres jeunes, il est à l'écoute, il est agréable, il sait parler, argumenter. Bref, tout donne à penser qu'il va se montrer coopératif. En réalité, la situation va vite dégénérer. Dans les descriptions faites par les professionnels, c'est en quelque sorte le collectif de jeunes qui va lui jouer des tours. Parce qu'il n'a pas vraiment de place ailleurs et que dans le foyer il a la possibilité d'en avoir une, il intègre le groupe. Alors qu'il est le plus jeune, pris sous la coupe des aînés, il en vient en quelque sorte à les imiter. Ensemble, ils fument du cannabis, fuguent, dorment dehors. Assez logiquement sa relation aux éducateurs va se modifier. Il va prendre ses distances et entrer en conflit. Mais ce qui est un problème pour les éducateurs n'en est pas forcément un pour Ghassan. Il éprouve du plaisir à transgresser les règles. Ligué aux autres jeunes, il va à l'encontre de l'institution, comme si cela donnait une consistance au groupe et renforçait le sentiment de chacun d'exister.

Pour tenter d'enrayer la dynamique, Ghassan est envoyé en séjour l'été. De manière surprenante, il s'apaise et participe avec entrain et dynamisme. Il semble s'épanouir et mettre de côté ses difficultés. Preuve pour l'éducateur que sa situation n'est pas irréversible puisqu'il est « *possible de faire des choses avec lui* ». Mais si le séjour constitue une période d'accalmie, une fois achevé, le quotidien reprendra ses droits avec son lot de violence mais aussi de conduites à risque. Lors d'une dispute avec un éducateur, pour marquer son mécontentement, il prend une éponge sale et frotte celle-ci sur son visage. La scène se déroule en présence des jeunes, ce qui ne fait qu'accroître l'humiliation ressentie par le professionnel. Une autre fois, en compagnie de ses pairs, ils en viennent à saccager le foyer. Enfin, à plusieurs reprises, il est surpris à conduire une moto sans casque. Ce qui le conduira à l'hôpital. Comble pour les professionnels, alors même qu'il vient tout juste de se faire plâtrer le bras, il parvient à remonter sur une moto, à chuter, casser son plâtre et se blesser.

Parce que des limites sont atteintes et parce plus personne ne sait quoi faire, les éducateurs préconisent un placement en CEF, non sans en éprouver des regrets, comme l'un d'eux l'atteste : « *on était vraiment persuadé qu'à ce moment-là de son parcours il n'y avait peut-être pas grand-chose à tenter. Ça nous paraissait être la moins mauvaise idée. Il fallait qu'il puisse tenir quelque part, qu'il soit en sécurité parce qu'il était en fugue en permanence. Il dormait dans la rue. C'était pour sa protection. Mais c'est horrible de mettre un gamin en CEF pour sa protection. Mais là on était vraiment obligé. Il avait à peine quatorze ans* ». En somme il n'y a pas de bonne idée ou de bonne solution pour Ghassan. Pour reprendre

l'expression employée, c'est « *la moins mauvaise idée* » qui a été adoptée. Autrement dit, devant une offre apparemment limitée de dispositifs, les professionnels opèrent un choix par défaut. Ce qui peut laisser présager que tout ne se passera pas au mieux pour Ghassan. Et, en effet, au bout de seulement deux jours passés en CEF, suite à des démêlés avec d'autres jeunes, relatifs à la consommation et à la vente de cannabis, il fuera cette fois définitivement du foyer.

Alors que les intervenants sociaux ne savent pas où il est, c'est un appel téléphonique du père qui va apporter la réponse. Étonnamment, cela fait désormais deux semaines qu'il est hébergé chez son père. Plus étonnant encore pour les éducateurs, le juge va ordonner un droit d'hébergement au père. Comment comprendre cette décision alors que le père était jusque-là peu présent pour ne pas dire absent ? Saura-t-il s'occuper de son fils ? Pour les éducateurs, tout cela ne va pas de soi. Comme une lueur d'espoir, ils constatent néanmoins : « *quand Ghassan et son père sont sortis de chez le juge, ils étaient vraiment contents. Ils se tenaient bras dessus bras dessous* ».

Ghassan ne restera pas longtemps chez son père et, surtout, il sera rattrapé par la justice qui l'enverra cette fois en EPM pour une durée de deux semaines. Là, il se montre volontaire et évoque un projet de sortie : aller chez son oncle. Comme ce dernier est marié et a trois enfants, il représente à ses yeux la stabilité, l'espoir d'avoir une « vraie famille ». En EPM, Ghassan s'adapte et apprend. L'expérience ne constitue en rien un choc salutaire, comme cela pourrait être souhaité. Pour lui, il n'y a pas de déclic. Il a semble-t-il l'impression d'être dans un énième foyer. En même temps, il est en quelque sorte en terrain connu. Il retrouve des jeunes croisés ou fréquentés ailleurs, il se lance à nouveau dans le trafic et apprend les us et coutumes locaux, comme le « yoyo » qui consiste à faire passer d'une cellule à une autre de la drogue attachée à une ficelle. Point notable, il va se heurter à un surveillant : « *je ne sais pas comment vous dire cela, le surveillant a eu une attitude complètement inadaptée. Il s'est vraiment énervé sur lui et il a essayé de l'étrangler* ». Ghassan n'est pas le seul à avoir fait les frais de ce surveillant. Bien que l'équipe de l'EPM ait fait remonter l'information, il n'y a pas eu de suite. Et ce d'autant que Ghassan a lui-même refusé de porter plainte.

A sa sortie d'EPM, Ghassan est hébergé par son oncle mais cela ne fonctionnera pas. Suite à quoi, son oncle et son père décident de le conduire chez sa mère. On est alors en 2014. La situation laisse perplexes les intervenants qui suivent Ghassan. Combien de temps va-t-il tenir chez sa mère ? Et après que fera-t-il ? Comment l'aider ? Se pose aussi la question de savoir « qui est Ghassan ? ». De ce point de vue là, un consensus a émergé à l'occasion du groupe

d'analyse. Ghassan, quatorze ans maintenant, est décrit comme un jeune homme en difficultés présentant néanmoins des ressources, par exemple sa capacité à verbaliser ou à s'adapter aux dispositifs. Plus que cela, il apparaît insaisissable et fuyant. Un éducateur de la PJJ conclut même : *« il n'y a pas de lien avec ce jeune. On est constamment dans l'urgence, tout le temps à essayer de gérer là où il va être dans les deux semaines à venir. Ce qui fait qu'on a peu d'éléments sur lui-même puisque c'est l'urgence à chaque fois. Le peu de temps où on le voit c'est soit des accompagnements au CEF, soit des audiences qui se passent mal (...) en fait on ne le connaît pas. On a un suivi depuis longtemps mais on ne le connaît pas. Les rares temps que j'ai eus avec lui, on ne s'est jamais posé sur ce que lui ressent et comment il voit les choses. Ghassan je connais son histoire institutionnelle mais pas lui vraiment ».*

1.9. Omar, ou la place perdue

« C'est maman qui a essayé de m'étrangler » : Omar a onze ans, rentre d'un week-end chez sa mère, et explique à sa famille d'accueil les traces rouges à son cou. L'assistant familial contacte aussitôt le service de placement qui ne pense pas nécessaire de dramatiser. Mais l'assistant familial, se souvenant d'un épisode récent (sans suite) où la mère l'accusait d'attouchements sur son fils, veut se protéger : il fait constater par un médecin les symptômes de strangulation, et signale (sans porter plainte, compétence exclusive du service de placement, précise-t-il) l'événement à la gendarmerie. Le gendarme s'étonne qu'une plainte ne soit pas déposée et contacte le service : à la suite de cet échange téléphonique, le service de placement, considérant le manque de loyauté de la famille d'accueil à son égard, décide de lui retirer (le lendemain) la charge d'Omar. Quelques semaines plus tard, très affecté par cette décision, l'assistant familial démissionne de ses fonctions, interrompant ainsi l'accueil de deux autres mineurs. Peu après, Omar commet son premier délit.

Jusqu'à ce moment-là, Omar apparaissait comme un enfant sans difficulté majeure. Placé à l'âge de six mois dans cette famille d'accueil, rejoint par deux frères et sœur, il y grandit semble-t-il sereinement : il montre à l'école, puis au collège, de bonnes capacités d'apprentissage et est apprécié par tout son entourage pour sa bonne humeur et son caractère serviable. Passionné de football, il intègre même la section de préformation professionnelle du prestigieux club de la métropole voisine. L'assistant familial raconte avec fierté cet épisode sportif, en reconnaissant que là, Omar l'a étonné, en acceptant facilement, lui, vedette dans sa

petite équipe rurale, toujours sur le terrain, souvent surclassé, de rester des matches entiers sur le banc de touche, sans broncher, juste motivé pour encore mieux travailler à l'entraînement.

Depuis la fin du placement, soit il y a moins de quatre ans, la vie d'Omar semble s'éparpiller entre de multiples lieux d'accueil et d'hébergement, puis d'incarcération, des services de soin psychiatrique, etc. « *Nous intervenons auprès d'Omar au gré des placements/déplacements, ce qui rend le suivi complexe et décousu* », note son éducateur référent à l'UEMO.

La scolarité, autrefois brillante, s'est rapidement étiolée : une année de cinquième très écourtée, quelques semaines en quatrième, avant de clore sa scolarité à moins de quinze ans en classe-relais. Depuis, à noter, un projet avorté de formation, quelques tentatives de stage...

Le parcours en protection de l'enfance (deux MECS et un nouveau placement dans sa famille d'accueil initiale, au nom d'un autre département) s'est, au terme du premier placement civil, entremêlé de placements pénaux dans au moins six foyers, deux CER, un CEF, une Maison d'arrêts puis un EPM, entrecoupés de quelques séjours brefs dans quatre centres de soins psychiatriques différents : dans le dossier, les périodes semblent se chevaucher, les établissements ou services (au minimum seize lieux d'hébergement, pour des périodes de quelques jours à quelques semaines tout au plus) sont aléatoirement désignés par leur nature administrative (ex, EPEI), leur localisation (nom de la ville) ou leur dénomination (centre Albert Londres) et les dates de début et de fin de prise en charge ne sont pas toujours mentionnées. Aussi, il est bien compliqué de retracer l'itinéraire précis d'Omar ces dernières années. D'ailleurs, aucun des acteurs consultés ne s'y retrouve avec certitude.

Aussi loin qu'on en retrouve trace, dans les dossiers ou le souvenir des intervenants, les relations d'Omar avec sa mère apparaissent difficiles, ambiguës, voire paradoxales. Omar est le seul enfant d'un premier lit, sa jeune fratrie étant issue d'une seconde union, interrompue elle aussi : après sept ou huit années de placement dans la même famille d'accueil qu'Omar, le jeune frère et la jeune sœur retourneront chez leur père, laissant Omar seul dans un face à face avec sa mère.

On retrouve particulièrement peu d'éléments d'information sur cette mère, pourtant très présente dans l'ensemble des discours au sujet d'Omar. Aucun élément sur sa biographie (même pas son âge), son activité, aucun propos objectivement rapporté... Ce personnage, omniprésent en fond de scène, n'existe que comme une ombre, une silhouette dont la présence permanente semble garantir l'intrigue et son suspens, construits autour de séparations brutales et de promesses de retrouvailles, d'absences et de présences aussi insupportables pour les

deux protagonistes. L'assistant familial résume simplement les rapports d'Omar à sa mère : « *il ne peut se passer de la voir, mais ne peut pas rester avec elle* ».

Lors des toutes dernières semaines dont on trouve trace dans les dossiers, la relation semble toutefois évoluer un peu. A l'occasion d'une première incarcération en EPM, Omar n'insiste pas pour recevoir des communications de sa mère et admet de ne pouvoir la voir. Mais l'état dépressif du jeune homme qui accompagne cette apparente résignation inquiète la psychologue qui l'avait suivi quelques mois auparavant, qui n'y voit qu'une traduction, dans le registre du manque, du trop-plein d'affects antérieurs : « *il n'y a aucune élaboration, il va plus mal, c'est tout* ».

Ce qui a conduit Omar à cette incarcération, c'est une fois de plus une altercation avec un professionnel : à l'exception d'un tout premier vol d'un Smartphone à un camarade de collège, la liste des délits se limite à une litanie d'insultes, crachats, coups, à l'intention d'éducateurs, de gendarmes, de surveillants... « *J'encaisse, j'encaisse, et à la fin, j'explose* », explique-t-il.

L'univers de vie d'Omar semble en effet se limiter à ces lieux d'accueil ou de prise en charge. Son éducatrice référente note d'ailleurs que ses fugues sont l'occasion de retourner dans un foyer qui l'a accueilli quelque temps auparavant ou de se rapprocher de sa famille d'accueil « *comme s'il voulait vérifier qu'il avait une place* », dit-elle.

Cette place, Omar s'en montre très soucieux, en mobilisant toute son intelligence pour essayer de comprendre les dynamiques juridico-éducatives dont il est l'objet, et se les approprier. Il discute procédures avec sa référente, adresse des courriers circonstanciés et, de l'avis commun, remarquablement bien écrits au juge, et sait faire valoir ses droits (ou ce qu'il imagine être ses droits). A plusieurs reprises, cette maîtrise du cadre dans lequel il évolue, quasiment depuis sa naissance, lui permet d'accéder à ce qu'il réclame (tel foyer, un retour chez sa mère), contre l'avis de ses éducateurs, ce qui a le don d'exaspérer ces derniers.

Chaque étape de son parcours semble être ainsi une nouvelle occasion d'apprentissage, qu'Omar mettra à profit lors de la prochaine orientation ou d'un nouveau placement. Ainsi, lors d'une incarcération en Maison d'arrêts, il découvre le monde des détenus adultes, auquel il s'intègre rapidement : dès lors, il commence à échafauder des projets d'avenir qui visent à mettre à profit ses dernières années de minorité pour se familiariser avec larcins et trafics, avant de devoir retourner dans le « droit » chemin au jour de ses dix-huit ans.

1.10. Ismaël : la recherche de lien(s)

Ismaël est né en 1997 dans une grande métropole française. Son parcours en protection de l'enfance commence en 2008 de manière anecdotique : c'est sa mère qui contacte les travailleurs sociaux de la Maison départementale car elle dit rencontrer des difficultés à éduquer de son fils. Elle demande qu'il soit accueilli en internat scolaire. Malgré une réponse positive des services du département, le père d'Ismaël s'oppose à la décision.

Peu de temps après, en juillet 2009, une dispute survient au domicile entre la mère et le jeune. Elle refuse que son fils sorte et ce dernier tente de passer par la fenêtre. La mère, dépassée par les événements, conduit Ismaël aux urgences psychiatriques. Lorsque l'hospitalisation du jeune se termine, au bout de quelques heures, la mère refuse de venir récupérer son fils.

Ces abandons répétés d'Ismaël, le désengagement de ses parents, seront caractéristiques de tout son parcours. Le jeune a très souvent été dans un souhait de retour en famille, ce qui a toujours été refusé par la mère. Celle-ci finira même par dire au tribunal qu'elle n'a que deux enfants et qu'elle a changé les serrures de l'appartement pour que son fils ne revienne pas. Selon une éducatrice UEMO, « *le regard de madame sur son fils. Ça faisait dix-sept ans que j'étais éducatrice, je n'avais jamais vu ce regard. De la haine. De la haine, mais c'est un regard qui a perduré en fait, pendant toute l'audience, toute une après-midi où il y a eu ce regard porté sur lui, jusqu'à un moment donné à l'audience où elle a pu dire qu'elle avait deux enfants. Alors qu'elle en a trois. C'était très violent. Tout le monde l'a ressenti. Même le tribunal et la présidente, tout le monde* ».

C'est en 2011 que les services de l'ASE entendent de nouveau parler du jeune. Ismaël a été laissé seul sur la voie publique tard dans la nuit. Il est alors âgé de quatorze ans. Un accompagnement est mis en place par le biais d'un Service d'accompagnement éducatif externalisé (SAEE). Une MECS l'accueillera rapidement. La séparation avec sa famille est alors douloureuse et le jeune dit avoir peur de ne pas revoir sa mère. Il fugue à plusieurs reprises pour tenter de regagner le domicile familial. Mais il n'y sera jamais accueilli.

Les professionnels de la MECS disent qu'il est « *un fin dessinateur* » : il fait des caricatures ironiques et dessine des animaux sauvages. A ce titre, plusieurs professionnels témoignent de ses talents d'artiste puisqu'il écrit également de nombreux poèmes. Ses textes seraient d'une qualité notable et traduiraient ses humeurs, parfois très noirs, d'autre fois enthousiastes et optimistes. Cette passion lui vaudra la qualification de « *poète maudit* » par une de ses

éducatrices. Il affirme d'ailleurs qu'il veut faire des études de psychologie, « *pour comprendre ce qui se passe avec sa mère* ».

En avril 2011, un accueil provisoire est mis en place dans une autre MECS. Son intégration se passe très bien jusqu'à ce qu'un événement modifie totalement le comportement du jeune. Il est changé de groupe du fait de son âge et intègre celui des adolescents. Cela entraîne la fin de son suivi par son éducateur référent avec lequel il avait justement créé un lien privilégié. Son comportement change alors du tout au tout : il devient agressif et violent. Plusieurs dégradations et incidents surviennent et la structure refuse de poursuivre l'accueil du jeune. « *Ça a été dramatique pour lui, parce qu'il a dit qu'on l'abandonnait, que je l'abandonnais aussi* », dit son ancien éducateur référent.

Après cet événement, le jeune sera en permanence en recherche d'un lien auprès des professionnels et des structures. Lien qu'il réussira souvent à créer mais qu'il ne parviendra que très rarement à faire perdurer. Nombre d'intervenants sociaux ont témoigné de leur relation avec Ismaël et de sa capacité à mobiliser mais également de sa volonté à rompre ce lien. Il est perçu comme touchant et agaçant à la fois.

Il aura également une relation privilégiée avec son avocate et sa juge. Cette dernière lui aurait même consacré des séances régulières en face-à-face, une pratique très rare dans ce genre d'institution. Cependant, les relations qu'il construit, il doit toujours les mettre à l'épreuve. Selon une éducatrice UEMO, « *c'est comme s'il avait besoin de tester et de se rassurer sur le fait que l'adulte face à lui est un adulte sur lequel il peut compter avec toute cette crainte de l'abandon* ».

Ismaël est ensuite accueilli par un service de studios éducatifs. Ce dispositif semble adapté à ce jeune à travers l'autonomie proposée. Après quelque temps de stabilité, Ismaël commence à poser quelques problèmes à la structure en rentrant trop tard. C'est lors de ce placement qu'il est arrêté par la police dans un parc privé consommant du cannabis. Après cet événement, les éducateurs se rendent compte que le jeune se fait livrer différentes choses, des gilets pare-balles et des bombes lacrymogènes, au nom de l'établissement. Il sera exclu de l'établissement pour ces raisons. Le responsable de cet établissement nous dira : « *moi je me suis souvent posé la question puisque c'est vrai qu'on n'aime pas arriver à ce genre de situation, parce que notre base de travail à nous c'est le lien aussi, on travaille énormément là-dessus et je me suis demandé à un moment donné si le lien n'avait pas été trop fort* ».

A la suite de cette exclusion, le jeune est placé dans un dispositif hors les murs l'accompagnant pour des solutions d'hébergement et de restauration. Ismaël est en internat, au lycée, pendant la semaine et se rend à l'hôtel le week-end. Sa scolarité se passe bien jusqu'à ce qu'un nouvel événement brise le calme et le fasse exclure : *« il s'est battu avec un jeune, il lui a donné un coup à la tête qui a fait que l'autre a perdu conscience. Il n'y a pas eu de suite plus grave, mais il a perdu conscience et du coup il a été déféré au tribunal et il a eu un contrôle judiciaire »*. Il est aujourd'hui placé dans un dispositif d'hébergement relais. Aux dernières nouvelles, il n'est plus en lien avec sa mère depuis plus d'un an.

1.11. Jawad : l'art de cliver

Jawad est né en 1999. S'il a quelques demi-frères et sœurs, il est le seul enfant du couple. Ses parents sont séparés. Jawad est né alors que sa mère n'avait que seize ans. Apparemment, d'après le dossier administratif de la PJJ, elle était héroïnomane depuis son plus jeune âge. Elle a de plus vécu une grande partie de sa vie en prison, amenant Jawad à vivre par période chez son père. Jawad va très vite s'éloigner de sa mère pour ne vivre que chez son père. La vie au domicile est empreinte de violence. Lorsque Jawad a cinq ans, une information préoccupante est faite par son école maternelle pour des suspicions de maltraitance de la part de son père. Plus tard, une voisine signale de nouveau une situation de maltraitance mais l'enquête est de nouveau classée sans suite.

En 2008, à la suite d'une enquête sociale, Jawad est placé en MECS. La séparation est difficile, autant pour le père que pour le jeune garçon, alors âgé de seulement neuf ans. Plusieurs incidents surviennent et une mainlevée du placement est décidée en 2010.

C'est en février 2011 que Jawad commence à commettre des actes de délinquance. Il incendie plusieurs voitures avec un groupe d'amis. Jawad est alors présenté au tribunal puis placé dans une autre structure. S'ensuivent de nombreuses fugues et des incidents variés. Plusieurs solutions de placement et de séjours sont proposées mais n'aboutissent jamais à une stabilité chez Jawad. Une décision de mainlevée du placement ASE est prise et le dossier du jeune est transféré au pénal. Se posent alors beaucoup de questions : *« il fallait trouver une solution pour ce jeune homme. Jeune homme charmeur, avec un sourire, un sourire à faire tomber. Du coup je pense qu'il avait réussi à me charmer au SEAT. Et on s'était dit qu'il fallait absolument le protéger, ne pas le mettre dans un foyer. On avait été sur une famille d'accueil, on avait trouvé une famille d'accueil dans l'Ain »*.

« Dans un premier temps, Jawad parvient à se poser et à trouver sa place au sein de la famille d'accueil. En septembre la situation se dégrade, Jawad refuse de retourner dans la famille d'accueil en expliquant que cela se passe mal ». Il est alors admis au sein d'un EPE. Si les premières semaines se déroulent bien, la situation se dégrade rapidement. Jawad apparaît alors comme « inaccessible, fuyant la rencontre et bien trop dispersé pour pouvoir échanger ». A la demande de l'EPE, une mainlevée du placement est prononcée. Le tribunal, en collaboration avec ses éducateurs, préconise ainsi une nouvelle tentative en CER, choix supposé plus adapté à son profil.

Jawad a toujours oscillé entre deux images qui rendaient les décisions des institutions difficiles. Il était à la fois enfant en danger, du fait de sa situation familiale notamment, et enfant difficile, de par son comportement dans les structures qui l'accueillaient : « il y a toujours eu ceux qui étaient pour son accueil, ceux qui étaient contre son accueil, ceux qui étaient pour qu'on aille sur une note d'incidence, ceux qui étaient forcément contre. Voilà, on a toujours eu beaucoup de clivage et c'est plus ça qui a été difficile pour moi à gérer, c'est le clivage plus que le gamin ».

A l'issue du CER, un foyer l'accueille. Son arrivée dans la structure se fait de manière décalée puisqu'il est accueilli en urgence. Il devait y arriver deux mois plus tard mais son séjour en CER se passe tellement mal que les éducateurs de l'UEMO sont contraints de lui trouver une solution rapidement. Le jeune, alors âgé de quatorze ans, paraît s'investir dans son parcours. Il demande à reprendre sa scolarité et son père dit être prêt à l'accueillir les week-ends. L'enthousiasme ne dure pas. Après un retour chez le père, ce dernier revient sur sa décision. C'est à ce moment que la mère réapparaît et que Jawad fugue pour la rejoindre. Le placement dans le foyer s'arrête alors soudainement.

Une décision de placement en CEF est alors prononcée. Jawad en fugue à plusieurs reprises et les institutions peinent à le reconduire dans l'établissement. Suite à ces nombreux événements, le CEF refuse de venir rechercher le jeune pour la énième fois et demande au milieu ouvert de le reconduire. Le milieu ouvert se repose sur la loi qui prévoit que le CEF doit venir le chercher lui-même. S'ensuit une série de coups de téléphone entre les directeurs territoriaux des deux départements concernés. Finalement, après plusieurs jours à se renvoyer la balle, un compromis est établi. Jawad doit être accompagné à la gare pour prendre un train. Il sera ensuite récupéré par un professionnel du CEF. Le jeune ne montera cependant pas dans le train et retournera chez sa mère.

C'est à cette période que son éducatrice le croisera dans le métro, ce qui la mettra en difficulté pour la suite du placement : *« c'est le jour où, fortuitement, je prends le métro et je tombe nez à nez avec Jawad qui était à ce moment-là en fugue du CEF. Il était avec deux majeurs, deux adultes, et je ne savais pas trop qui étaient ces personnes. Mais j'avais vu Jawad, je savais qu'il était en fugue du CEF, donc je m'approche de lui et là je me fais intercepter par les deux majeurs, les deux adultes, qui me disent qu'ils sont la police du métro et que Jawad est en infraction et qu'il ne veut pas donner son identité. Moi je savais très bien pourquoi il ne voulait pas donner son identité, c'est parce qu'il était en fugue du CEF et c'était sa troisième fugue. Du coup ils me demandent l'identité du Jawad et ça a été laborieux pour moi de la donner. Mais je l'ai donné, je n'avais pas trop le choix. Je voyais bien que ça allait être compliqué, j'ai essayé que Jawad la donne, qu'il la dise de lui-même, il n'a pas voulu, donc j'ai donné l'identité de Jawad. Sur le moment, je pense qu'il m'a un peu... enfin je ne sais pas (...) il s'est énervé, je pense qu'il m'a insulté. Et en fait il me l'a reproché pendant des mois. Pendant des mois et des mois. Ça a été vraiment des mois et des mois où il ne m'adressait plus la parole, de toute façon je l'avais dénoncé. Il a mis du temps à comprendre pourquoi ».*

Après plusieurs semaines, Jawad est interpellé dans le bus pour consommation de cannabis. Le Juge des libertés et de la détention prononce un nouveau placement en CER. Si le placement débute plutôt positivement, Jawad fugue après quelques jours. Il sera arrêté par la gendarmerie pour conduite sans permis puis placé en détention provisoire pendant un mois pour non-respect du contrôle judiciaire.

1.12. Najib : Pour moi, « l'incasable c'est lui ! »

Najib est un garçon de quinze ans suivi dans le cadre d'une mesure judiciaire depuis le printemps 2014. Au moment des groupes d'analyse, il est accueilli dans une Maison d'enfant à caractère social (MECS) ayant pour mission principale d'accueillir des adolescents pour lesquels les difficultés justifient un accompagnement et des soins spécifiques, notamment sur le plan psychique. Ces soins sont articulés à l'accueil classique dans le cadre de la protection des mineurs et impliquent par conséquent un suivi psychologique et psychiatrique. Son suivi PJJ, quant à lui, est en rapport avec une mise en examen pour violence sur ascendant, en l'occurrence sa grand-mère, à laquelle il aurait mis une gifle lors d'un conflit domestique au moment d'un retour en famille.

Najib est d'emblée décrit par l'éducateur de l'Unité éducative en milieu ouvert (UEMO) en charge de son suivi judiciaire comme étant « *l'incassable type* », en référence au titre de ce parcours. En effet, il semble incarner, du fait de sa situation extrêmement complexe et du nombre de professionnels et de structures sollicités autour de son cas, de grandes interrogations sur la manière de lui venir en aide. Ce qualificatif d'incassable renvoie à l'enchaînement des étapes de son parcours qui l'ont conduit depuis l'âge de sept ans, au moment de son placement, à fréquenter plusieurs lieux d'accueil jusqu'à son placement en MECS.

Najib est le premier enfant d'un couple associant des problématiques lourdes et variées à la fois sur le plan familial, social et judiciaire. Il est l'aîné d'une famille qui a aujourd'hui volé en éclat. Son père est décédé en prison des suites d'un infarctus alors qu'il purgeait une peine pour escroquerie, alors que sa mère, qui a elle aussi fait de la prison pour les mêmes raisons, s'est aujourd'hui remise en couple et a eu un autre enfant. Elle « *ne veut plus entendre parler de lui* », comme elle l'a dit clairement à l'éducateur de l'UEMO et reporte explicitement toute son affection sur le demi-frère de Najib qu'elle a eu avec son nouveau compagnon. À l'âge de sept ans, il donc été placé en MECS du fait de violences physiques en particulier de la part de sa mère suite à un signalement par l'école. Cette relation, violente, n'a semble-t-il pas évolué. Et aujourd'hui, la mère de Najib la lui renvoie encore verbalement en reprochant à son enfant de lui rappeler son père, qui était également violent avec elle.

Une illustration de cette relation conflictuelle et violente nous a été donnée par l'éducateur d'UEMO lors du premier entretien mettant en place le suivi judiciaire. Lors de cet entretien, la mère de Najib était présente. C'était la première fois depuis deux ans qu'elle voyait son fils. Celui-ci semblait très énervé par sa présence. Il était clairement impossible de laisser la mère et le fils seul dans la même pièce. Et à la première remarque de celle-ci, Najib l'a invitée à « *venir dehors pour se taper* ».

Aujourd'hui, cette relation mère-fils semble rompue et les seuls liens familiaux s'articulent autour de la grand-mère, la même ayant porté plainte contre Najib pour violence, avec laquelle il garde malgré tout des contacts. Cette dernière l'héberge encore de temps en temps, en relais de la MECS. Il a aussi une tante maternelle chez laquelle il se réfugie quand il fugue, mais cette dernière a de plus en plus de mal à gérer le comportement agressif de Najib.

De plus, l'histoire de sa famille est très chargée sur le plan pénal. Deux de ses oncles paternels ont été incarcérés en centrale pour des faits de grand banditisme. Une de ses tantes

paternelles purge au moment de l'entretien une peine de vingt ans de prison pour l'assassinat de sa colocataire sous l'emprise de stupéfiant. Et plusieurs personnes de sa famille proche montrent une consommation excessive d'alcool, dont sa grand-mère. C'est donc autour de toute cette situation que les professionnels cherchent à construire un accompagnement éducatif ayant du sens pour Najib.

À l'heure actuelle, la question d'une future orientation en Centre éducatif renforcé (CER), qui semblait être au premier plan, paraît avoir été évacuée. En effet, il n'existe pas, sur le plan pénal, d'actes justifiant une telle orientation pour le moment. Cependant, le parcours de Najib est illustratif de la mise en avant de cette solution radicale au regard des difficultés des professionnels. Malgré cela, plusieurs faits de dégradation, de violence physique (envers une éducatrice de la MECS) et sexuelle (à l'encontre d'une jeune fille lors d'une hospitalisation en psychiatrie) ont fait, depuis le début de son suivi judiciaire, l'objet d'un dépôt de plainte. Et il plane sur lui le risque d'une condamnation plus lourde.

L'histoire de Najib vient renforcer ce sentiment d'impuissance. Placé à l'âge de sept ans en raison de mauvais traitements intrafamiliaux, il est d'abord passé par une MECS, puis par une famille d'accueil et enfin par une nouvelle MECS, avant d'atterrir, en raison de son agitation et de son agressivité, dans un service d'accueil spécialisé pour adolescents. Entre temps, il a connu plusieurs séjours dans le service de pédopsychiatrie de secteur, avec lequel la MECS est toujours en lien lorsque l'agitation de celui-ci inquiète les éducateurs. Il a aussi été scolarisé quelque temps dans un ITEP de la région, avant d'en être exclu en raison de ses difficultés de comportement. Au cours de ces différents placements, Najib a montré qu'il pouvait avoir des comportements très agressifs voire violents, ayant conduit les équipes à demander un relais dans l'accueil de ce jeune. De plus, les fugues régulières et son absence aux convocations de l'UEMO (il n'a pas rencontré son éducateur PJJ depuis six mois) empêchent d'avoir un regard continu sur ses difficultés ou ses besoins. Pour rajouter à cette situation, la proximité de la MECS avec la cité où il a grandi, avec les tentations que celle-ci peut entraîner, oblige les éducateurs de la PJJ à rester en alerte sur ce point. Afin de prévenir une situation potentiellement problématique, il reste en contact fréquent avec les éducateurs de prévention spécialisée qui n'ont, pour le moment, jamais eu à rencontrer Najib dans le cadre de leur travail.

C'est cette agitation et cette agressivité, ainsi que la difficulté à trouver un accompagnement éducatif qui tiennent dans le temps qui mènent aujourd'hui les professionnels à une impasse. Malgré cela, les efforts des différentes structures, pour trouver une solution à Najib, sont

nombreux et immédiats car sa situation a déjà mobilisé plus d'une dizaine de fois le « réseau adolescent » mis en place dans son département. Ce réseau qui regroupe l'ensemble des professionnels qui gravitent autour de la situation de Najib fait se rencontrer l'éducatif, le judiciaire, les services de la protection de l'enfance, les services du soin.

La seule solution passe actuellement par un traitement psychotrope. L'éducatrice référente de Najib à la MECS admet volontiers que depuis que ce dernier prend un traitement régulier, il est beaucoup plus facile de travailler avec lui. Il se montre en effet beaucoup plus apaisé. Cependant, les effets de ce traitement impliquent qu'aujourd'hui Najib est extrêmement fatigué par les médicaments et qu'il est difficile de travailler avec lui à la construction d'un projet pour le futur. Malgré cela, un retour à l'ITEP est envisagé afin de lui permettre de reprendre à temps partiel une scolarité et d'évoluer en dehors de la MECS. L'objectif construit avec l'ITEP est de permettre à Najib de se retrouver ailleurs afin de travailler sur un futur projet de formation.

Il est donc encore à l'heure actuelle en recherche d'une place clairement définie dans le cadre d'un accompagnement éducatif qui réponde spécifiquement à sa problématique. L'enjeu de cet accompagnement est d'arriver, à partir des conclusions de chacun des protagonistes de la situation, à une prise en charge qui articule le soin et l'éducatif en gardant à l'esprit les contraintes imposées par le suivi judiciaire de Najib. C'est en cela que ce parcours trouve sa place dans notre étude. En effet, Najib n'est pas parmi les plus dangereux ou les plus agressifs, violents ou méchants, comme le souligne son éducateur. Il correspond aux jeunes pris au piège d'une inertie sociale qui les conduit à ne pas pouvoir intégrer les structures conventionnelles du fait de leur profil tellement atypique.

1.13. Manuel : oscillations entre coopération et conflictualité

Manuel est né le 22 janvier 1998 dans une ville de taille moyenne. Ses parents, mariés à l'époque, ont divorcé sept ans plus tard. Manuel a fait les frais de cette séparation et, bien sûr, de la période précédente. En effet les parents se disputaient, le père fréquemment alcoolisé s'en prenait à la mère. Une fois Manuel s'est interposé en retirant des mains de son père un couteau, scène qui est restée gravée dans sa mémoire et qui correspond à un pic dans la dégradation de la relation parentale.

Manuel est le deuxième d'une fratrie de quatre enfants nés de trois pères différents. Il n'est pas simple pour lui de trouver sa place dans sa famille et par là même un certain équilibre. Il

faut dire qu'il est pris entre sa mère qui a sa garde et son père qui l'accueille irrégulièrement. Par ailleurs, tout ne se passe pas au mieux avec son beau-père. Enfin, quant à sa sœur aînée, alors qu'elle est enceinte, elle doit quitter le domicile familial, chassée par la mère qui désapprouvait son union avec son conjoint. Ce départ et cette rupture ont vivement affecté Manuel qui est attaché à sa grande sœur.

C'est à l'âge de douze ans, en 2010, que les choses se compliquent pour Manuel. Un jour férié, lui et ses camarades traînent dans les rues. De fil en aiguille, ils se dirigent vers l'école. Ils vont y pénétrer et commettre des vols pour lesquels ils seront poursuivis. Dans le procès verbal, il reconnaît ses torts et promet de ne plus recommencer. Pour se justifier, il dit avoir tout simplement suivi les autres. Ce que nuance, toujours dans le projet verbal, un de ses pairs qui le décrit comme actif et plus à l'initiative des actes qu'il ne le dit. S'en suivra une mesure de réparation. Manuel se conformera aux attentes. Décelant une fausse note, l'éducateur en charge du rapport de réparation écrit que « *sa prise de conscience et sa culpabilité restent superficielles* ».

Quelques mois après, Manuel est mis en examen pour différents délits : menaces ou acte d'intimidation pour déterminer une victime à ne pas porter plainte, exhibition sexuelle et agression sexuelle commise en réunion. Il sera mis sous protection judiciaire pendant deux ans.

En 2011 Manuel commence son suivi à l'ASE. Il est placé en foyer pour la première fois et très vite il va se faire remarquer. En à peine un mois, il fugue six fois, rate des rendez-vous avec les travailleurs sociaux, rentre en conflit avec un intervenant et un résident qu'il contraint à aller acheter du cannabis en dehors de la structure pour lui. Un jour, des jeunes viennent le chercher dans l'établissement afin de lui régler son compte. Il sera sauvé in extremis par l'intervention de l'équipe éducative.

L'année suivante, 2012, Manuel va être de nouveau mis en examen, cette fois pour vol, tentative de vol, dégradation ou détérioration de biens. C'est pourquoi il va être placé en CEF. Là il se montre coopératif. Il fait attention aux autres, participe aux activités avec un certain enthousiasme. Il est présent aux rendez-vous fixés. Alors qu'une dynamique positive semble installée, il va fuguer. D'après les professionnels, il était en conflit avec un autre jeune et il a préféré fuir plutôt que de lui faire face. Ce faisant il a mis en péril les actions entamées dans la structure. A-t-il conscience de ses actes ? Est-il capable d'affronter une difficulté sans se

sauver ? Ce sont les questions des professionnels qui restent perplexes face à son comportement.

Au niveau de sa scolarité, il faut savoir que Manuel a été exclu à plusieurs reprises du collège, souvent pour les mêmes motifs : il se montre insolent envers les enseignants ou alors il déclenche des bagarres entre élèves. L'idée d'intégrer un établissement spécialisé a été évoquée puis abandonnée, Manuel paraissant désintéressé. En revanche il a adhéré au dispositif « accueil et accompagnement » qui cible les jeunes hors du droit commun scolaire et qui a une visée éducative adaptée.

Désormais Manuel semble pris dans une spirale. Malgré sa bonne volonté, des essais pour redresser la situation, il enchaîne les structures, les délits, les mises en examen et les fugues. En 2013, il passe notamment dans une MECS et un CEF. Comme souvent, il fugue. De même, il est mis en examen pour tentative de vol. Reconnu coupable, il est emprisonné pendant trois mois. En 2014, Manuel se retrouve en EPM. Il tente de s'impliquer dans les activités. Cependant, il vit mal la cohabitation avec ses pairs qui le mettent sous pression. De nouveau inculpé et reconnu coupable, Manuel se retrouve à la sortie d'EPM en CER. Pour un professionnel de la PJJ, Manuel fait preuve d'ambiguïté : *« il comprend qu'il faut mettre un terme à cette logique d'actes de délinquance (...) mais il ne semble pas tant motivé que cela »*.

Au mois de juillet, Manuel va de nouveau fuguer et commettre des délits. En compagnie de six autres jeunes, il va partir au volant d'une voiture qu'il conduit sans permis. Prenant la direction du Grau-du-Roi, ils vont en quelque sorte s'offrir quelques jours de vacances. A peine arrivés, ils sont pris en chasse par les gendarmes. Au bout de cinq minutes, ils sont stoppés dans leur course et causent au passage un accident sans dommage corporel. Ultérieurement Manuel fera part de ses regrets. Il dit avoir conscience qu'il aurait pu tuer des gens. Pour s'expliquer, il revient tout d'abord sur son incarcération à l'EPM : *« mon incarcération s'est mal passée parce que j'étais mal traité, j'étais une victime. Ils m'ont mis en CER et j'ai fugué parce que le CER c'était trop dur. J'ai fugué parce que j'en pouvais plus et j'avais peur car j'étais avec des majeurs »*.

Au final, les fugues de Manuel trouvent plusieurs explications : soit il a des démêlés avec d'autres jeunes, soit il ne supporte plus les contraintes des structures. A cela il faut ajouter que sa famille lui manque et qu'il éprouve souvent le besoin impérieux de la retrouver comme le confirment d'ailleurs les lettres manuscrites à destination du juge trouvées dans son dossier. Apprenant qu'il risque d'être incarcéré, Manuel dit ne pas comprendre cette possibilité. C'est

comme s'il ne mesurait pas ou ne voulait pas mesurer la gravité des faits reprochés. Il s'effondre et pleure, craignant d'être à distance de sa mère et de sa grand-mère qui est actuellement très malade et peut-être, d'après lui, en fin de vie. Il en conclut : *« j'en ai marre de cette vie de merde et je vais finir par me suicider »*.

Après être allé loin dans ses actes, alors qu'il est incarcéré au quartier mineur, Manuel entre dans une phase coopérative. Il ne tarde pas à devenir un « bon détenu », ainsi que l'atteste le propos suivant : *« Manuel s'est rapidement adapté au fonctionnement du Quartier mineur. Il ne pose pas de difficultés de comportement, que ce soit avec ses codétenus ou avec les adultes. Il participe activement aux activités socio-éducatives qui lui sont proposées. Manuel met à profit le temps de détention pour écrire des lettres à ses proches et à l'éducatrice de milieu ouvert en charge de sa situation. Il a aussi demandé à voir un aumônier. D'une manière générale, il est en lien avec chaque adulte de la détention »*. On peut ajouter qu'il est épaulé par ses parents. Ils l'appellent régulièrement et ont déposé des demandes de visite. Confirmant qu'une dynamique constructive est en marche, Manuel dit envisager une formation professionnelle en cuisine ou dans le bâtiment.

Mais où aller en sortant de la Maison d'arrêt ? On propose à Manuel une place en CEF ou en CER. Il l'accepte et précise qu'il craint de fuguer à nouveau dans ce type d'établissement. Prenant en compte la réserve émise par Manuel et connaissant ses difficultés avec les hébergements collectifs, les services de la PJJ vont lui proposer d'intégrer une place en Centre d'hébergement diversifié (CHD). Les professionnels de cette structure vont venir le rencontrer. Lui va prendre connaissance des documents laissés renseignant sur celle-ci et écrire dans la foulée une lettre prouvant sa détermination et ses bonnes intentions : *« bonjour, je me présente, Manuel actuellement incarcéré à la maison de Varcès, j'aurai bientôt dix-sept ans. J'ai rencontré des éducateurs du CHD hier (...) Voila j'ai lu le livret d'accueil, le règlement, tout ce qu'on m'a donné et je pense vraiment que c'est une structure pour moi. Rassurer vous ce n'est pas que pour sortir d'ici malgré que ici ça commence à être vraiment long, souvent j'ai envie de prendre l'air, changer quoi. Déjà changer de ville c'est bien pour moi car au moins je connais personne (...) Au CHD il y a beaucoup de suivi entre éduc et jeunes et ça j'en ai besoin pour maintenant et surtout pour ma vie active. J'en ai marre d'être mal vu par les gens et je veux montrer que je suis capable de changer. Donc voila je suis d'accord pour venir dans votre structure (...) Veuillez me répondre si vous pouvez. Merci de votre compréhension »*.

Le 16 octobre Manuel est confié au Centre d'hébergement diversifié et plus précisément en famille de parrainage. Du point de vue des professionnels, c'est une chance pour Manuel qui change de Département et qui va pouvoir se mettre à distance de sa ville d'origine et de certaines fréquentations qualifiées comme néfastes. Neuf jours après, il fugue de l'établissement. Quinze jours après, il est arrêté par des gendarmes qui, de surcroît, trouvent en sa possession un couteau et des cartouches d'arme. A la sortie de la gendarmerie, il est récupéré par un intervenant. Ayant du mal à le contenir, ce dernier appelle à la rescousse les parents de Manuel. Alors qu'ils arrivent, Manuel a de nouveau fugué. Pour aller où ? Faire quoi ? D'ici à sa réapparition va-t-il commettre de nouveaux délits ? En tous cas, il est appelé à comparaître devant le substitut du procureur le 19 décembre.

1.14. Rémi : maintenir ou rompre le lien familial ?

Rémi est né en 1995. Il a vécu plusieurs années chez sa mère en compagnie de sa sœur et de l'ami de cette dernière. Ses parents sont séparés depuis plusieurs années. Sa mère est sous tutelle financière du fait de ses difficultés à gérer son budget. D'après certains intervenants sociaux, elle est atteinte d'une pathologie psychiatrique et d'un handicap. Son père est handicapé physique, il travaille depuis plusieurs années en ESAT du fait d'une déficience sensorielle le rendant à moitié aveugle. D'après les professionnels, il est également « *retardé intellectuellement* ».

La scolarité de Rémi est décrite comme chaotique par les professionnels. Il n'a jamais été très assidu à l'école. L'ambiance au domicile est froide. Ses parents sont très isolés et reçoivent peu de visite. D'après un éducateur de l'UEMO : « *c'est un petit appartement, c'est le quart - monde puissance dix, avec des choses détruites toutes les semaines. Il y a des meubles par terre. La chambre de Rémi n'a plus de porte, il a enlevé le lino. C'est dégueulasse. Des chambres d'ados on en a vu quelques-unes, mais là je crois qu'on n'est même pas là dedans, dans la chambre d'ado un peu crado avec des trucs qui traînent. En plus, j'ai eu plusieurs coups de fil, notamment de la mairie, disant qu'il y a des problèmes de voisinage, ils sont en train de péter les plombs* ».

Le parcours de Rémi débute en protection de l'enfance. La situation familiale n'est pas stable et les services de l'ASE décident de placer le jeune garçon dans un foyer avec un suivi en milieu ouvert. C'est plus tard, lors d'un placement en MECS, que Rémi est surpris en train de

consommer du cannabis avec d'autres jeunes. Il sera arrêté par la police. C'est ce moment qui marque l'entrée du dossier au pénal.

Une des problématiques majeures de Rémi est la consommation de cannabis. Il fume depuis plusieurs années. D'après son éducateur PJJ, il est dépendant. Cela entraîne de nombreux problèmes de santé chez le jeune, physiques et psychiques : *« il fume près de quinze joints par jours et il tape des bangs, c'est du lourd »*.

C'est suite aux poursuites pour consommation de cannabis que Rémi sera pris en charge par l'UEMO. Il doit alors se rendre à des consultations dans une association de prévention en addictologie pour l'accompagner et l'aider à gérer sa dépendance. Son nouvel éducateur référent envoie plusieurs lettres de convocation au domicile mais celles-ci restent toujours sans réponse. L'intervenant se rend alors directement chez ses parents mais cela n'est pas plus efficace. Les différents travailleurs sociaux étant intervenus auprès de Rémi ont souvent été en difficulté pour entrer en lien avec la mère : *« c'est une dame qui a vraiment besoin d'un accompagnement éducatif dans le cadre du handicap psychologique, psychiatrique. Elle était suivie par un éducateur qui lui donnait des traitements, des médicaments psychotropes »*.

Très rapidement, l'UEMO, en lien avec une autre structure de prise en charge en milieu ouvert, pense préférable que le jeune prenne de la distance avec sa mère et sa famille : *« on s'est dit à un moment donné il faut qu'il y ait un coup d'arrêt, il faut qu'il sorte de cet appart. Et donc on va lui proposer, en essayant de l'accompagner. Ça a été la première expérience qu'on a pu faire, on a pu observer que c'est bien le lien à la mère qui ne va pas. Le premier signe, c'est que Rémi va mieux. Il avait les dents explosées, il est allé chez le dentiste. Il a pu aller à la piscine, faire des loisirs. Il avait repris des joues »*.

Après plusieurs mois, les professionnels travaillent sur le lien familial et proposent que Rémi rentre au domicile les week-ends. C'est lors d'un retour en famille pour un week-end que la situation s'est de nouveau dégradée : *« suite à une alcoolisation avec un copain, ils sont allés brûler des voitures. Il y a quand même dix voitures qui ont été brûlées. Au niveau du Parquet, ils en entendaient parler quand même depuis longtemps de Rémi, donc il y a eu une réaction aussitôt, avec une garde à vue, une présentation de Rémi et une demande d'incarcération du Parquet »*.

Pour les éducateurs, c'est le retour chez la mère qui est à l'origine de ce nouveau dérapage. Elle le protège, lui monte la tête contre les institutions. Ce serait même elle qui lui achèterait

du cannabis : « *le lien mère/fils est tellement attractif, c'est comme un aimant, il y a une force d'attraction qui fait que ça se recolle et à nouveau il présente les mêmes difficultés* ».

Rémi intègre un CER. Il souhaite devenir conducteur d'engins de travaux. Le CER a mis en place ce projet avec un gros travail de la psychologue sur l'ensemble des problématiques de Rémi. Ils ont pu travailler la question du soin jusqu'ici très peu prise en charge. En effet, la mère avait une histoire complexe avec le milieu hospitalier, développant ainsi une phobie des dispositifs de soin. Le CER a également pu prendre en compte cette question du soin concernant les addictions du jeune. Le jeune en ressort métamorphosé : « *au bout d'un mois, on était sidéré. Physiquement, il avait pris du poids, il se tenait droit, il était habillé en montagnard, le teint bronzé, ce n'était plus du tout le même* ».

La prise en charge au CER s'arrête brutalement. Rémi ne rentre pas d'un retour chez sa mère pendant un week-end. Son contrôle judiciaire est alors révoqué et le juge prononce une décision d'incarcération. Rémi connaît alors l'expérience carcérale qu'il vivra très mal. Il passe par une phase dépressive où les intervenants ne le reconnaissent plus. À l'issue de ce séjour en prison, Rémi devient majeur, son dossier est transféré au service de probation et d'insertion pour majeur, le suivi par la PJJ prend fin.

1.15. Ugo : la relation aux parents comme empêchement d'être soi

Ugo est né alors que ses parents étaient séparés officiellement depuis trois ans et qu'ils ont renoué pour une liaison de courte durée. A l'âge de huit ans, la garde de l'enfant est retirée à la mère. Ils vivent dans le dénuement, l'appartement est tout juste meublé, le frigo est vide ou presque. De plus, madame a une santé fragile. Elle a tenté de se suicider en se défenestrant, elle a été hospitalisée pour troubles dépressifs. Placé en famille d'accueil et en externat en ITEP, Ugo va se retrouver séparé de ses trois frères et sœurs, ce qu'il vivra difficilement. Trois ans après, Ugo va être exclu de l'ITEP ainsi que de la famille d'accueil. Au sein de cette dernière, la situation n'est plus tenable. Il y a en permanence des crises et des conflits qui s'expliquent vraisemblablement par les relations d'Ugo avec ses parents. Il s'oppose fortement à sa mère. Il est en attente d'un père qui ne se manifeste que trop peu à son goût.

Ugo va ensuite passer par plusieurs structures dont une MECS. A chaque fois il fugue, s'oppose aux intervenants, fait preuve de violence. Lors du groupe d'analyse, d'après l'éducatrice qui le suit à la PJJ, Ugo passe par différentes phases allant de la coopération au conflit avec les travailleurs sociaux. Cela dit, il ne faut pas se méprendre, il n'a rien contre les

travailleurs sociaux. En revanche, comme ils sont présents, ce sont eux qui font les frais de la rancœur accumulée contre ses parents : *« il oscille entre des moments de prise de conscience avec une acceptation de sa situation et d'autres moments où sa colère il la retourne contre les institutions. C'est nous les mauvais objets. Et il est en incapacité de verbaliser les reproches qu'il peut faire à ses parents. Ca c'est compliqué ! En fait il va essayer de renvoyer aux professionnels une sorte de responsabilité de son histoire. Il ne s'adresse pas à la bonne personne. Il arrive à comprendre mais prendre suffisamment de recul c'est compliqué pour lui. Il est toujours, moi je trouve, dans ce mouvement d'oscillation ».*

Les réactions d'Ugo durant le placement se comprennent mieux au regard de l'évolution de la situation parentale. Effectivement, ils se remettent ensemble pour se séparer de nouveau. En outre, il arrive que le père emmène la mère dans son pays d'origine, le Maroc. Sauf que le séjour se fait pendant les périodes scolaires et, plus important, Ugo n'en a pas été informé. Assez logiquement il se sent abandonné par ses parents. Et cela se rejoue à d'autres occasions. Alors que chaque mois ils doivent lui reverser une partie de l'argent des allocations familiales, ils l'oublient régulièrement. Déçu, excédé, Ugo finit par écrire au juge en se plaignant de ses parents et en demandant à ce que l'argent lui soit versé directement. Forme de reconnaissance qui a son importance pour Ugo, le juge accédera à sa demande.

A l'âge de quinze ans, suite à plusieurs cambriolages, Ugo entame une prise en charge à la PJJ. Il va alors être placé en CEF pendant six mois. En dépit de difficultés importantes - Ugo supporte mal le collectif et des pratiques comme la contention - le bilan dressé est plutôt positif. Il s'investit dans l'accompagnement, met des mots sur son vécu ou encore il parvient à se contrôler alors que la violence refait surface en lui. Suite à quoi il retourne en famille d'accueil. Dans ce cadre qui est plus souple, il en profite pour sortir le soir et s'alcooliser avec d'autres jeunes. De fait, l'accueil prend fin. Il essaye à nouveau l'hébergement collectif et la prise en charge en famille d'accueil, le tout ponctué de phases d'hospitalisation à sa demande afin de se calmer. Reconnu coupable de vols avec violence et de détention de cannabis, il est incarcéré en EPM.

La sortie de détention va être extrêmement complexe à gérer. Malgré des dizaines de demandes parfois adressées à des structures assez éloignées géographiquement, les refus se suivent et s'additionnent jusqu'à ce qu'une solution soit enfin trouvée, tout du moins pendant un temps. En effet Ugo tient un mois dans un énième hébergement. L'accueil s'arrête car il a trop éprouvé la structure, les intervenants et les autres jeunes. Il ne reste alors plus qu'une possibilité perçue comme une solution par défaut : le retour au domicile des parents qui vivent

de nouveau ensemble. Toujours d'après sa référente PJJ, les parents se montrent tout d'abord fuyants puis, dépassés par la situation, ils interpellent le service : Ugo fait ce qu'il veut, il ne les écoute pas, il va et vient à sa guise, il rejoint sa petite amie ou il retourne voir une ancienne famille d'accueil sans prévenir. Preuve des tensions, lors d'une réunion à la PJJ, une dispute éclate entre Ugo et ses parents. Lui se plaint. Il pense que ses parents ne comprennent pas ce qu'il vit et ce qu'il ressent. Eux se montrent critiques vis-à-vis de ce fils qui leur échappe. Le père va même jusqu'à prévenir qu'il risque de devenir violent à son endroit.

A en croire les éléments exposés jusqu'à présent, la problématique principale d'Ugo est relative à sa situation familiale. Il en résulte un dilemme pour l'intervention sociale. Peut-on avancer avec Ugo si le lien avec les parents n'est pas travaillé simultanément ? En même temps, comment faire quand il n'y a pas de confiance entre le travailleur social et les parents, ces derniers le percevant comme un danger potentiel ? De plus, quelle intervention possible dans un environnement familial éclaté et mouvant ? En effet, en peu de temps la situation des parents a encore évolué. La mère a vraisemblablement quitté le département et la région. Comme elle a changé de numéro de téléphone, elle n'est tout simplement plus joignable. Le père ne s'est pas présenté à une audience devant le juge et il ne répond pas au téléphone.

Ugo, lui, a quitté le domicile parental et personne ne sait où il est dans le temps présent. Étonnamment, sa référente n'est pas vraiment inquiète. Elle pense qu'il sait se débrouiller et qu'il est capable d'interpeller les professionnels en cas de besoin. Par conséquent, s'il ne le fait pas, c'est que dans l'immédiat tout doit aller à peu près. A plus long terme, l'avenir d'Ugo semble contrarié par ses difficultés. A l'occasion du groupe d'analyse, sa référente note cependant qu'il y a des éléments à porter à son crédit. Il souhaite s'en sortir, il a des envies pour le futur qui donnent à penser que la délinquance peut être un costume provisoire. D'après elle, « *il dit souvent qu'il veut être un bon père et qu'il veut gagner sa vie honnêtement. La valeur travail, c'est quelque chose qui est important pour lui alors que paradoxalement ses parents ne sont pas dans des logiques de travail. En ce sens, je le trouve très normatif Ugo* ». Mais parviendra-t-il à s'extraire de ses problèmes pour réaliser ses souhaits ? C'est la question que l'on peut se poser pour Ugo qui est désormais tout juste majeur.

1.16. Lucie : sortir seule d'un drame familial et de violences sexuelles

Lucie est née en 1998. C'est à l'âge de quatorze ans, à la demande de sa famille, qu'elle est confiée à l'ASE et placée en famille d'accueil. Les raisons de ce placement tiennent en une nette dégradation du comportement de Lucie qui a des répercussions sur toute la famille. L'ambiance devient lourde et pesante. Lucie fait preuve de violence envers ses deux sœurs mais aussi envers ses parents. Une fois, une dispute éclate entre elle et son père. Elle en vient à hausser le ton, à s'énerver et à le renverser de son fauteuil roulant. De cela, elle sera reconnue coupable. Et c'est précisément ce qui entraînera une prise en charge à la PJJ. L'année d'après, elle commettra un acte violent envers sa mère, elle la frappera au visage. Également reconnue coupable, elle écoperà d'un mois ferme de détention. D'après un éducateur de la PJJ, Lucie a fait éclater la famille. Certes le père et la mère habitent ensemble mais leur relation semble avoir été profondément affectée par ces événements. En outre, ce n'est pas un hasard si, dans le temps présent, ses deux sœurs n'habitent plus la même ville, elles ont eu tendance à fuir. L'une est partie à une centaine de kilomètres. Plus radicale, l'autre, sa sœur jumelle d'ailleurs, est désormais à l'autre bout du monde, en Australie.

En l'espace de trois ans, Lucie va passer dans plusieurs familles d'accueil, en foyers, en CER, en EPEI, en EPM, le tout ponctué de retours au domicile. Qu'observe-t-on durant cette période ? Tout d'abord, Lucie en vient à se déscolariser. Elle multiplie les retards, les absences. Elle s'en prend à d'autres élèves et assez logiquement se fait exclure. A la différence d'autres jeunes, elle ne présente pas de retard ou de troubles. Elle est même décrite comme ayant des capacités. Ensuite, c'est en effet une des caractéristiques de Lucie que de fuguer de l'école mais aussi des lieux de placement. Revendiquant une certaine autonomie, elle veut se débrouiller par elle-même, sans l'aide des éducateurs. Lucie apparaît et disparaît à sa guise. Elle est ramenée à plusieurs reprises par les policiers. Mais cela ne la ralentit nullement. Ces fugues prennent une telle proportion qu'en foyer elle est plus absente que présente. Mais où va-t-elle et qui voit-elle quand elle fugue ? Les intervenants sont dans le doute et le questionnement. Lucie est aperçue dans les rues de la ville. En outre, elle dit aller chez les parents d'une amie qui l'accueillent et la traitent comme leur fille. Pour autant, personne ne connaît leur identité. Plus problématique, lors des fugues, elle sort apparemment du département. Mais les intervenants ne savent pas où elle se rend. Par ailleurs, l'un d'eux émet l'hypothèse qu'elle se prostitue plus ou moins contre son gré. Ce qui ne sera pas démenti ou confirmé ultérieurement.

Comment expliquer la violence soudaine de Lucie déployée dans le cadre familial ? Comment comprendre sa méfiance vis-à-vis de toute aide ? Pourquoi fugue-t-elle si souvent ? Certes il y a la question des changements biologiques et de la crise existentielle propres à l'adolescence. Mais cela semble mince pour expliquer ses agissements. D'autres faits doivent être pris en compte. Sans répondre entièrement aux interrogations, ils permettent toutefois d'y voir plus clair.

Premièrement, quand elle est questionnée, Lucie dit en vouloir à ses parents. Elle a du mal à accepter leurs limites, leur fragilité morale et physique (le handicap du père). En outre, elle a le sentiment d'avoir été traitée différemment par rapport à sa sœur jumelle, critique avec laquelle les parents ne sont pas en accord. Lucie reproche à sa mère d'avoir privilégié cette dernière. Par exemple, quand elles allaient faire les boutiques, sa sœur jumelle était gâtée alors qu'elle n'avait presque rien, dit-elle. Tout ceci a produit des effets importants. Selon Lucie, alors que sa jumelle renvoie l'image d'une fille intelligente, posée, ayant de grandes qualités, elle représente plutôt l'inverse, comme une sorte de « vilain petit canard », stigmaté dont elle n'arrive pas à se défaire.

Deuxièmement, alors qu'elle était en CER, Lucie s'est rapprochée d'un intervenant auprès de qui elle a décidé de se confier sur un sujet grave. Elle raconte avoir été victime d'agressions sexuelles entre onze et treize ans. Cela explique peut-être ses accès de violence dans le cadre familial. Selon le rapport de cet intervenant en CER, Lucie a une réaction étonnante vis-à-vis de son agresseur qu'elle présente aussi comme son petit ami : *« nos échanges à ce sujet sont difficiles puisque Lucie a une position totalement paradoxale. Elle parle d'agressions, de rapports sexuels violents et sous la contrainte dont elle ne veut pas. Et dans un même temps elle exprime un sentiment de soumission face à ce partenaire qui a le droit de faire ce qu'il veut puisqu'il est son petit ami et qu'il l'aime. Elle semble alors minimiser les faits et redit qu'il y a plus grave dans la vie. Elle semble vouloir protéger ce dernier »*. Lucie a-t-elle conscience de ce qu'elle dit ? Minimise-t-elle les faits comme pour justifier le maintien de la relation avec celui qui ferait office de petit ami ? Est-elle sous l'emprise de ce dernier ? Quand ils le pouvaient, les intervenants ont évidemment essayé de revenir sur ces faits avec Lucie. Mais, fidèle à son habitude, elle est restée fermée. Comme le suggère l'éducateur de la PJJ lors du groupe analyse, *« c'était peut-être trop tôt pour en parler »*.

1.17. Hana : la course à la psychiatisation

Hana est originaire du Tchad. Elle y est née en 1995 et n'arrive en France qu'en 2000, accompagnée seulement de son père. Ce dernier serait venu pour des raisons économiques ou politiques et la mère ne les aurait pas accompagnés. Ces informations sont les seules dont disposent les professionnels concernant la vie de Hana avant les années 2000. Ce trou béant quant à son passé bloque considérablement la prise en charge de la jeune, il est perçu comme un frein à son accompagnement. D'après l'assistant de l'UEMO : « *à propos de l'autre côté de la méditerranée, on a rien, ce qui pour nous constitue quand même l'enjeu de sa problématique* ».

Très tôt, la jeune entre dans une logique de prise en charge : en 2004, alors âgée de neuf ans, Hana aurait « *brulé les organes génitaux de son frère avec un fer à repasser* ». Une information préoccupante est faite par l'hôpital ayant admis le jeune frère au centre des brûlés. Cet événement constitue, pour les professionnels, la symbolique de sa problématique et des difficultés rencontrées dans son parcours institutionnel. En effet, cet acte de violence sur son frère peut être interprété de deux façons : soit la jeune subit des maltraitances, des violences physiques et sexuelles, soit elle est atteinte d'une pathologie psychiatrique. La question de la maltraitance paraît plausible : en 2007 l'école de la jeune fille a constaté des marques de violence sur son corps et a informé les services sociaux.

Ce dilemme entre deux étiquettes traversera tout son parcours jusqu'à aujourd'hui. Le profil de Hana est un mystère qui ralentit la prise en charge et ne permet pas aux intervenants sociaux de faire des choix en terme de placement : relève-t-elle d'une prise en charge sociale ou psychiatrique ? Et, si elle relève des deux, quelle solution existe-t-il ?

Le dilemme se complexifie par la suite puisqu'un troisième volet fait son entrée, celui de la délinquance. Les premiers actes sont constatés en 2009, elle est alors âgée de quatorze ans. Hana a commis un vol à l'étalage. Elle est placée et une mesure d'AEI (Accompagnement éducatif intensif) est prononcée par le juge. Une demande d'expertise psychiatrique est demandée. La jeune oscille entre placements et retours en famille, deux ans durant. Le climat familial reste tendu. La jeune serait régulièrement victime de violence. En 2011, elle agresse une éducatrice. Elle sera orientée en séjour de rupture. Son état psychologique est alors très fragile. C'est pourquoi elle est placée en service psychiatrique. Après une hospitalisation, elle retourne en hébergement où elle devient de plus en plus violente. La structure est dépassée et

demande un retour en famille à défaut d'autres solutions. Après quelques jours, Hana se rend seule à l'hôpital et témoigne des violences qu'elle subit au domicile.

Ce domicile, la jeune n'y a jamais vraiment trouvé sa place. Elle s'y rendait régulièrement mais en fuguait très rapidement. Son père a souvent oscillé entre une présence timide et de longues absences. Ce qui lui a valu la qualification de « *savonnette* » par les professionnels, de plus « *aucun professionnel n'a réussi à le saisir et manifestement Hana vivait exactement la même chose* ».

A dix-sept ans, Hana est placée successivement dans trois foyers d'accueil pour mineurs. Elle fuera de chacun d'eux. Elle est ensuite placée en SHED (Solutions d'hébergement éducatif diversifiées). Étant menaçante avec le personnel, l'équipe dit ne plus pouvoir la prendre en charge et préconise un lieu de vie thérapeutique. Hana n'attendra pas la décision du juge et fuera.

S'ensuit une période d'errance où Hana se promène seule dans plusieurs villes françaises : Grenoble, Angers, Annecy, Marseille, Tours, Nantes, Toulouse, Perpignan, Lille. Son errance est cependant particulière, comme l'explique un responsable de l'UEMO : « *elle fuguait systématiquement, mais la particularité de Hana c'est qu'elle ne restait jamais dehors. Elle ne dormait pas dehors contrairement à d'autres fugueuses qui peuvent être pendant des jours à droite ou à gauche. Hana se présentait à un foyer, elle faisait en sorte que la police l'intercepte (...) Donc elle mettait tout le monde dedans, il fallait trouver une solution, puis elle partait au bout de vingt-quatre heures* ».

À son retour, l'ASE est dessaisie au vu des actes de la jeune (violences, vols, fugues). Son dossier sera dorénavant suivi par un UEMO de la PJJ dans le cadre d'une mesure de LSP (Liberté surveillée préjudicielle). A cette période, la situation institutionnelle de Hana évolue puisqu'elle devient majeure. Elle est hospitalisée d'office. A l'issue de ce séjour, le père refuse de la reprendre au domicile. Une proposition est faite de placer la jeune en foyer d'urgence, ce qu'elle refuse. Elle se rend alors seule au tribunal pour rencontrer le juge. Opposée à la décision, elle menace de se défenestrer. Elle intègre alors un établissement de placement provisoire suite à un déferrement. Mise en cause pour des faits de violence avec arme et outrage à personne chargée d'une mission de service public, elle se met de nouveau en scène par des cris, des pleurs, des menaces au sein de l'établissement.

Hana est qualifiée d'extrêmement intelligente par plusieurs professionnels. En outre, d'après un infirmier, « *je ne crois pas qu'elle se soit prostituée ou qu'elle se soit mise en danger, elle*

n'était pas consommatrice de toxiques, elle n'a jamais évolué en bande, elle a toujours agi seule, elle ne s'est pas retrouvée à voler, elle était toujours dans une intégrité physique, propre sur elle, coquette, féminine. Je me suis toujours dit qu'elle avait cette capacité de ne pas plonger dans un groupe, de ne pas se mettre en danger ».

Hana fugue de nouveau en rentrant d'une sortie cinéma puis se fait interpeller par les services de police à Genève. La psychologue de l'UEMO raconte : *« en l'espace de quelques heures qui ont été longues car ça a duré presque toute la journée, elle a mobilisé les forces de l'ordre de la Suisse, de la France, tout le service de l'UEMO, l'EPE et la direction départementale »*. Les conséquences pénales ne se font pas attendre, Hana est incarcérée. D'après l'éducateur de l'EPM, elle ne supporte pas l'enfermement, elle passe son temps à crier, à taper sur des objets ou sur la porte de sa cellule. Puis la jeune est placée en CER où elle se met constamment en danger et fugue régulièrement. Aussi elle est de nouveau incarcérée. Cette fois, elle semble tempérer ses crises et investir de manière assidue l'espace avec la psychologue. Élément positif, son père vient la visiter au parloir. A sa sortie de détention, elle accède à un foyer pour jeunes où elle manifeste de nouveau des délires, menace les éducateurs et dégrade les véhicules. Cela ne fait qu'accentuer les questions autour du volet psychiatrique. Relève-t-elle ou non d'une prise en charge psychiatrique ? Ce fut, sur toute la durée de la prise en charge, une énigme pour les services et les professionnels. Énigme complexifiée par deux rapports d'expertise qui se contredisent, l'un inscrivant Hana dans une pathologie psychiatrique, l'autre refusant de la qualifier comme psychotique.

Puis Hana enchaîne hébergement dans un foyer pour jeunes, hospitalisation et fugue pour rejoindre son compagnon qui vit à Annecy. Elle est retrouvée par les forces de police à Paris. Suite à quoi elle va ne cesser de disparaître et de réapparaître. Durant trois semaines, sa situation va néanmoins se stabiliser pour basculer de nouveau : *« face à sa majorité, nous lui suggérons de s'expliquer avec son père et en parallèle le 115 est contacté. Aucune place d'hébergement d'urgence n'est trouvée. Nous demandons à Hana de quitter le service, ce qu'elle refuse. À ce moment-là, comme à son habitude, Hana menace de se jeter par la fenêtre, hurlant dans le service. Incontrôlable, Hana a pu faire preuve de violence à l'encontre des professionnels qui tentaient de l'empêcher de passer à l'acte. La jeune a menacé, tantôt d'attenter à sa vie, tantôt de blesser les professionnels avec son arme. Au final un dispositif anti-suicide a été déployé et Hana a été accompagnée une fois de plus en centre hospitalier dont elle a fugué peu de temps après »*.

Une affaire datant de sa minorité est encore en attente de jugement. Elle est aujourd'hui en Unité pour malades difficiles (UMD). Ce dispositif accueille des personnes considérées comme dangereuses, un certain nombre ayant commis des homicides. Souvent accompagnées de traitements médicamenteux lourds, ces hospitalisations sont connues pour être particulièrement difficiles. Mais pour plusieurs professionnels, *« elle n'a rien à y faire, sa place n'est pas en UMD »*.

1.18. Quentin : la lenteur judiciaire

Quentin a grandi dans une famille recomposée. Sa mère a quatre enfants de trois pères différents. Quentin a été élevé par son beau-père, le dernier mari de sa mère. D'après les intervenants sociaux, le climat familial est empreint de violence. Le jeune consomme du cannabis de manière excessive, il fume plusieurs joints par jours et en a besoin pour dormir le soir.

Le parcours de ce jeune en justice des mineurs a débuté à l'adolescence alors qu'il commettait divers délits, majoritairement des vols. Il est placé par le juge à l'EPE mais, rattrapé par d'autres affaires, il se voit contraint d'intégrer un CEF. Pour donner un exemple, en une semaine, il effectue une douzaine de délits.

Au CEF, les intervenants font face à un jeune ayant, selon eux, de réelles difficultés psychiatriques. Devant ce profil, ils souhaitent que la prise en charge change du tout au tout : *« on veut donner la priorité au soin, puisqu'on s'aperçoit que c'est un jeune qui est parasité par un mal-être profond. Il y a des choses qui ont émergé par rapport à son histoire familiale. Son père est atteint de schizophrénie, il a une psychose. Quentin a peur de devenir fou comme lui ou de l'être. Il a des angoisses importantes la nuit, avec des attaques de panique. On le voit dans des états de souffrance, surtout quand il se retrouve seul, la nuit. Il faut de toute façon qu'il y ait un étayage par le soin »*.

Le CEF ne semble pas du tout adapté au profil de Quentin et une demande de placement dans une autre structure est faite. Entre-temps le jeune tombe dans une période dépressive, comme le note un éducateur du CEF : *« il y a émergence chez lui de traits psychopathologiques, avec un mal-être profond. Le jeune fugue assez régulièrement du CEF pour retourner dans sa ville. Il habite au domicile parental qui est à quelques kilomètres du CEF, ce qui n'est pas forcément aidant mais bon. Jusqu'au jour où effectivement il a fait une tentative de suicide par substances médicamenteuses et alcool. Il a été hospitalisé. Il y a une expertise*

psychiatrique qui a été ordonnée. On a donné une priorité au soin, même si le travail éducatif continue (...) On s'apercevait que ce n'était pas seulement un délinquant mais un jeune qui pouvait attendre à ses jours. Il est resté quinze jours en psychiatrie ».

Puis une autre structure prend en charge Quentin. Quelques semaines après son arrivée, il atteint la majorité et l'accompagnement en justice des mineurs se termine brutalement. Une éducatrice qui l'a croisé plusieurs mois après raconte : *« je l'ai revu, il m'a dit qu'il avait été incarcéré un temps assez long, Il avait peut-être besoin de ça aussi pour se remettre en question. Quand je l'ai croisé la dernière fois, il avait une mine resplendissante. Il m'a dit qu'il avait stoppé sa consommation de cannabis, je voulais bien le croire parce qu'il était assez alerte et vif. Il travaillait dans une entreprise et il visait une formation de prothésiste dentaire ».*

1.19. Élie, ou l'esprit nomade

En février 2013, Élie fête ses dix-huit ans. C'est à cette date précise que son parcours prend une tournure notable. Il entre pour la première fois dans le monde des sans domicile fixe. Pour comprendre ce basculement, il convient de revenir en détail sur son parcours.

Suite à une première lecture de son dossier, un premier élément retient l'attention. Élie a rencontré ou posé de multiples problèmes. Pour des raisons sanitaires, il a été, dès l'âge de trois ans, suivi par la psychiatrie. Il le sera de nouveau par la suite tout comme il sera à plusieurs reprises hospitalisé, suite à des crises qui nécessitent parfois un isolement. A l'école, il lui est difficile de se concentrer. Diagnostiqué hyperactif, il lui a d'ailleurs été administré un traitement à base de « ritaline ». Sa scolarité prend fin vers l'âge de ses onze ans. D'un point de vue intellectuel, il est décrit comme lent, il est difficile pour lui de traiter et d'analyser les informations. A l'âge de dix-sept ans, dans une perspective d'insertion professionnelle, il tente de se mettre à niveau. Mais l'apprentissage de la lecture et de l'écriture s'avère trop éprouvant pour Élie mais aussi pour ses accompagnateurs qui renonceront suite à des accès de violence de sa part.

La violence est loin d'être exceptionnelle pour Élie. Effectivement, il apparaît asocial et agressif. Ainsi il se bat avec ses camarades d'école. A l'occasion d'une journée de visite dans une ferme, il malmène les animaux. En hébergement il s'en prend à ses compagnons de chambre ou aux éducateurs. Dans la même veine, alors qu'il a huit ans, il provoque sexuellement des enfants de son âge ou des adultes. Il entame une prise en charge à la PJJ, à

l'âge de seize ans, suite à des vols, des dégradations de biens mais aussi des comportements qui inquiètent vivement les intervenants. Lors d'un séjour de rupture, il se déshabille en public et demande aux personnes présentes de lui jeter des pierres. Pour les professionnels, il s'agit à l'évidence d'un acte révélant un désordre psychique.

Pour poursuivre sur le parcours d'Élie, il est marqué par de nombreuses discontinuités. Il va d'un lieu à autre, donnant l'impression de ne jamais vraiment se poser. Élie a habité avec ses parents puis avec ses grands parents. A l'âge de six ans, il est confié à l'ASE. A part pour quelques séjours de courte durée, il ne retournera plus chez ses parents. C'est avec sa mère qu'il maintiendra le plus de liens, celle-ci pouvant s'avérer rejetante par ailleurs. Épisode marquant, à l'âge de ses quinze ans, elle déclarera ne plus le supporter. Il l'épuise et rend son existence infernale. Elle ne souhaite plus le voir et ne veut plus rien faire pour lui. De ses six ans jusqu'à l'âge de sa majorité, il va essayer de multiples formules. En effet, il a expérimenté des ITEP, des CEF, un CER, des familles d'accueil, un EPM. Il a effectué des séjours de rupture. Il est aussi allé en colonies. Dans ces différents lieux, l'intégration est difficile. Élie ne recherche pas forcément la compagnie des autres jeunes ou alors il se plaint auprès d'eux en se dépeignant comme une victime. De plus, il fait tout pour se faire remarquer et accaparer l'attention des adultes. Irrités, les autres jeunes en viennent à l'exclure. Lui-même réagit par la violence, des crises et des fugues répétées. Il est à noter enfin qu'Élie a été hospitalisé à dix-huit reprises, dans quatre établissements différents.

Connaissant ces éléments de parcours, un professionnel, lors du groupe d'analyse, qualifie Élie de « *nomade dans l'esprit* ». On peut comprendre à travers cette expression qu'il est dans une forme d'errance. Il se déplace sans avoir où aller. Pour le dire autrement, en raison de caractéristiques qui lui sont propres, il ne veut pas ou il ne peut pas s'installer en un lieu. C'est pourquoi il finit par se faire exclure.

Revenons à présent sur le basculement d'Élie dans le monde des sans domicile. Peu avant l'âge de la majorité, il a été incarcéré dans un EPM. Pour l'éducateur qui le suit en UEMO, cela sonne comme un soulagement. Pour quelque temps au moins, il sait qu'il n'est pas en danger, il peut le joindre en cas de besoin. D'habitude, cela s'avère difficile car Élie a tendance à disparaître. De plus, il n'a pas de téléphone portable. A quelques jours de sa sortie, le milieu ouvert et l'EPM font le point. L'idéal serait un contrat jeune majeur dans le cadre de l'ASE. Sauf que cela implique qu'Élie ait un pré-projet, perspective lointaine du fait de ses difficultés. L'éducateur en UEMO constate que l'EPM, trop pris par le quotidien et son lot d'urgences à gérer, n'a pas eu le temps d'anticiper la sortie d'Élie. De son côté, il a contacté

des structures comme les Foyers de jeunes travailleurs mais rien n'y fait, il n'y a pas de place disponible.

Lors de sa sortie d'EPM, le jour de sa majorité, Élie est récupéré par un éducateur de la PJJ. Il s'en suit une course contre la montre pour lui trouver un hébergement pour le soir. Après avoir passé des coups de fil pendant sept heures au 115, le numéro vert à destination des personnes sans domicile, l'équipe obtient enfin une réponse positive et, dans la foulée, prend les dispositions nécessaires : *« il va dans un hébergement d'urgence (...) comme il allait être en présence de personnes défavorisées, on a fait des photocopies de ses papiers, on lui avait fait un petit sac à dos pour qu'il ait ses affaires de la journée et les grosses affaires, le linge, on les gardait au service »*. C'est sans doute une dure épreuve pour Élie qui, le jour de ses dix-huit ans, se retrouve sans domicile fixe. Comment ne pas ressortir blessé en termes d'image de soi ? Comment accepter dans l'hébergement d'urgence la cohabitation avec d'autres qui semblent si différents de soi ?

Parce que l'hébergement d'urgence est une solution provisoire, ce qui a été fait par les services de la PJJ va devoir être refait quotidiennement. Il en découle de l'incompréhension et de l'épuisement : *« on a fait quasiment toute la semaine cette procédure du 115. Et tous les matins, c'était pareil, on téléphonait au 115. Et tous les matins, Élie venait nous demander où il allait dormir le soir. Au début, c'était plutôt de manière sympathique car il avait noué avec nous de bonnes relations. Mais sur la fin de la semaine, c'était usant pour nous car on n'arrivait pas à répondre à sa demande, c'était usant pour lui parce qu'il en avait marre d'être trimbalé d'un endroit à un autre »*. Pour mettre un coup d'arrêt à ce qui s'apparente à une mécanique infernale, la directrice de l'UEMO décide le financement de quatre semaines à l'hôtel. Élie va pouvoir se poser et respirer un peu. Quant aux intervenants sociaux, ils vont pouvoir se concentrer sur la recherche d'une solution à plus long terme. Sauf qu'il n'est pas simple de savoir à quelle porte frapper tant les dispositifs d'hébergement pour sans domicile sont nombreux et divers. En outre, particulièrement en pleine période hivernale, ils sont saturés.

Une fois les quatre semaines à l'hôtel écoulées, Élie se retrouve de nouveau à la rue. Cette fois les marges d'action du service de la PJJ sont restreintes. Financièrement, il n'est plus possible de lui offrir des nuitées d'hôtel. A défaut, il lui a été octroyé des tickets restaurants pour subvenir à ses besoins alimentaires. Après avoir utilisé le dernier ticket du dernier carnet, il est reçu par la directrice de l'UEMO qui se retrouve avec la lourde tâche de lui annoncer la fin de la prise en charge : *« c'était un moment particulier. On ne savait pas comment le*

quitter. On le quittait pour le mettre à la rue. Moi je rentre chez moi, je rentre dans mon pieu et lui... merde quoi ! Je pense qu'on n'arrive pas à se projeter. Ça veut dire quoi dormir dans la rue ? A un moment donné, on s'est dit au revoir et j'ai dû lui filer vingt euros pour qu'il aille bouffer quelque chose ! ».

A l'évidence, ce geste témoigne des liens noués avec le jeune. Il est une réponse personnelle face aux limites institutionnelles. Preuve supplémentaire qu'Élie ne laisse pas indifférent, le juge en charge de ses affaires lui fera aussi un don. Constatant qu'il organise mal son temps et qu'il a parfois des problèmes à gérer ses rendez-vous, il est allé en compagnie d'Élie à une bijouterie proche du tribunal. Loin de lui acheter une montre ordinaire, il décide de lui offrir une marque avoisinant les 190 euros, comme l'a fait remarquer avec une certaine fierté Élie. Pour les intervenants sociaux, le geste demeure étonnant. Est-il question de soulager sa conscience et/ou d'aider autrui ?

Peu après son entrée dans le monde des sans domicile, Élie a été rattrapé par la justice. Il a effectué un séjour en prison. Puis, du fait de ses problèmes de santé, il a été hospitalisé d'office en psychiatrie. Que lui arrivera-t-il ensuite ? La directrice de l'UEMO, lors du groupe d'analyse, donne son avis à ce sujet : *« plus tard je le vois avec des conduites à risque. Je le vois bien passer sous les roues d'une bagnole après avoir piqué un vélo. Peut-être il se foutra en l'air. Il n'a tellement pas de place dans la vie. Mais peut-être que je me trompe ».*

1.20. Victor : une rupture de parcours suite à un homicide

Victor est le dernier d'une fratrie de trois enfants, tous de pères différents. Il n'a pas été reconnu par son père. Pour cette raison, il porte le nom de sa mère. D'après cette dernière, alors que Victor avait un an, son mari aurait menacé de le tuer. Comme on pourrait le faire avec un animal de petite taille, d'une main il l'aurait suspendu par les pieds tandis que de l'autre il tenait un fusil, prêt à lui tirer dessus. Ce drame a fait vivement réagir la mère qui a préféré fuir à l'autre bout de la France avec ses enfants. Depuis Victor n'a plus eu de contact avec celui qui faisait office de père.

La famille va faire à nouveau parler d'elle cinq ans après. Un signalement est fait à l'ASE. Il s'en suit une évaluation et plusieurs points importants sont relevés : madame est complètement dépassée dans la prise en charge de ses trois enfants, il y a des difficultés scolaires. S'ajoutent à cela un logement qui tend à se dégrader et une situation financière précaire puisque la famille vit des minima sociaux. Bref les difficultés sont générales.

Concernant Victor, il apparaît que les acquisitions scolaires sont minces. Il a du mal à se concentrer, il est repéré comme hyperactif. De son côté, la mère se plaint de sa violence. Par ailleurs, les relations entre la mère et son fils sont dépeintes comme des relations d'amour et de haine. Elle ne peut pas se séparer de lui mais en même temps elle ne le supporte plus.

La situation de Victor va cependant évoluer. Reconnu handicapé par la MDPH, il va accéder à un enseignement spécialisé. Il entre en ITEP. Il y restera six ans. Dans ce nouveau cadre, il se stabilise et fait de nets progrès. Après un début positif, les choses vont se compliquer pour Victor. Il s'absente de certains cours voire fugue de l'établissement. Il se désinvestit et en vient à refuser l'accompagnement. Après avoir été fixé en un lieu, Victor va entrer dans une phase d'errance. La déscolarisation amorcée va se poursuivre et se durcir. Dans la rue, il fait des rencontres et commence à faire les quatre cents coups, souvent des atteintes aux biens d'autrui. Ceci va l'amener à l'âge de ses seize ans à plusieurs mises en examen. Les faits reprochés sont souvent les mêmes. Il est mis en cause pour vol de véhicules en groupe. En l'espace de trois mois, il enchaîne alors les mesures (réparation, liberté surveillée préjudicielle) et, plus encore, les hébergements et lieux d'incarcération. Il passe dans un foyer de l'enfance, un EPE, un EPM et un CEF. Dès qu'il le peut, il fugue. Il ne supporte pas les contraintes liées au collectif. Il revient de lui-même ou parce qu'il a été retrouvé par les forces de l'ordre. C'est à l'occasion de l'une ces fugues que l'irréparable va être commis : un homicide en groupe sur personne vulnérable.

L'affaire est complexe et sordide. C'est pourquoi afin de respecter au mieux son anonymat et de ne pas sombrer dans le voyeurisme, il a été décidé de taire certains détails. D'ailleurs, lors du groupe d'analyse, les professionnels se sont heurtés à cette difficulté de « mettre des mots ». Il y a eu des hésitations avant de raconter, des faits passés sous silence et des manières indirectes d'en parler (« *il y aurait eu de la barbarie (...) on était dans le trash, dans le gore (...) c'était du très lourd. Victor nous donnait des détails dégueulasses* »). Pour en revenir à l'affaire, elle mêle plusieurs personnes prises dans un drame familial. On compte parmi elles, Victor et un autre jeune. Ces derniers, extérieurs à cette famille, vont être appelés sur les lieux du crime. A leur arrivée, la victime a déjà été malmenée et battue. Ils se mettent également à la violenter et elle finira par décéder. Enfin, il est tenté de faire disparaître son corps en le jetant dans la nature. Quand il est auditionné, Victor ne manque pas de se distinguer. Alors que d'autres personnes auraient tendance à nier ou à minimiser les faits pour se protéger, lui se livre, il raconte le déroulement de la scène, il décrit le rôle des uns et des autres, les coups portés par lui-même alors que la victime respirait, etc.

Les professionnels présents au groupe d'analyse notent un décalage entre l'image qu'ils ont de Victor et celle sidérante renvoyée par l'homicide. En d'autres termes, ils ne le reconnaissent pas. Il faut dire qu'ils ne le considèrent pas comme quelqu'un de violent. A l'inverse d'autres jeunes, il n'y a pas d'antécédent dans son parcours au sens où il ne s'en est jamais pris physiquement à d'autres personnes. Alors comment a-t-il pu faire cela ? De même, questionnant tout un chacun, comment la violence peut-elle survenir et prendre de telles proportions ? L'hypothèse centrale émise lors du groupe d'analyse fait de Victor un suiveur plus qu'un initiateur. Il aurait été entraîné par la dynamique de groupe, celle comprenant à la fois des membres d'une même famille mais aussi celle de jeunes qui se sont rencontrés dans la rue, qui se sont liés et qui ensemble ont appris à en tirer parti. Mais si Victor a pu agir de la sorte, c'est peut-être aussi, comme le supposent les professionnels du groupe d'analyse, en raison de son parcours. La famille et l'école, n'ont pas joué leur rôle structurant. Victor n'a pas eu de père. Sa mère a tenté d'être présente et de l'éduquer mais maladroitement. Ses acquis scolaires comme ses perspectives d'insertion sont minces. En résumé Victor était dans l'errance, sans réelle place sociale. Ou encore selon cet éducateur de la PJJ : *« il donnait l'impression de traîner, un gamin sans feu ni lieu, il n'avait pas un discours de délinquant mais de zonard, il traînait et se débrouillait »*.

Au moment où le groupe d'analyse se réunit, Victor est en détention. D'une certaine manière il a désormais une place fixe. La détention se passe de manière contrastée. Il se laisse aller, sa cellule est souvent sale. C'est pourquoi il est passé en commission de discipline alors que les autres détenus y vont plutôt pour des faits de violence ou de trafic de cannabis. Il se distingue donc à nouveau. Lors des entretiens avec l'éducateur, il parle peu de sa famille, il revient sur l'homicide tout en semblant dépassé par l'événement et ses enjeux. Confirmant ce qui a été écrit à son sujet, la mère tente d'être à ses côtés mais elle n'y parvient pas vraiment. Ainsi la dernière fois où elle devait lui rendre visite, elle est arrivée en retard en détention. Ce faisant, elle s'en est vu refuser l'entrée. Éléments positifs, même dans un tel contexte, Victor fait preuve de ressources. Il écrit, met des idées sur papier. Il participe à des activités dont un atelier slam. De même, il investit la relation éducative. Comme l'exprime un éducateur de la PJJ, *« ce gamin il est capable de mettre de l'affect. C'est pas iceman »*. Manière de sous-entendre que, comme tout individu, il a bien des émotions, il peut entrer en interaction avec autrui de manière constructive.

Victor est en attente de son procès en cours d'assises des mineurs. Il encourt de cinq à dix ans de détention minimum. Et après ? Selon un éducateur de la PJJ, c'est important de se

projeter : « *Victor il ne faudra pas l'oublier. Ce n'est pas fini pour lui. En sortie sèche, il va être à poil. C'est chaud ! Et puis il est rentré cabossé. Quel impact va avoir sur lui la détention ? Pas sûr qu'il en sorte meilleur !* ». En effet, on peut s'interroger sur le déroulement et la sortie de la détention pour Victor. S'adaptera-t-il à ce nouveau cadre ? A l'intérieur comme à l'extérieur, saura-t-il faire des rencontres plus heureuses que celles réalisées jusqu'à présent ? Enfin, quelle réponse adaptée pour préparer sa sortie compte tenu de ses soutiens familiaux et de ses ressources en terme d'insertion qui demeurent minces ?

1.21. Kalissa : le rôle de mère

Kalissa est née en 1992 dans une grande métropole française. Elle a deux frères et une sœur. Kalissa est ce qu'on appelle une pupille de la nation. Ses deux parents sont décédés. Sa mère s'est suicidée en 1998 par absorption de médicaments. Son père, après s'être longuement battu contre une maladie grave, trouve la mort en 2004. Avant ce dernier événement, le climat familial était déjà très tendu. Le père était violent et impulsif. « *Il s'emportait très facilement* », peut-on lire dans certains documents judiciaires. Les frères de la jeune ont reproduit ce mode d'éducation, la violence a toujours été présente dans la famille. Après le décès du père, la fratrie a éclaté. Les trois aînés sont placés dans différents établissements et la petite sœur est envoyée en Algérie, pays d'origine des deux parents, chez une tante. À ce jour, un des frères aînés de Kalissa est incarcéré pour une longue peine, l'autre est en hôpital psychiatrique.

La jeune fille est placée pour la première fois à l'ASE en 2007 avec une mesure de LSP (Liberté surveillé préjudicielle). Dès le premier placement, Kalissa agresse une éducatrice. La majorité des passages à l'acte se feront dans la même logique : en institution, à l'encontre des professionnels. Durant les années 2007 et 2008, la jeune enchaîne les placements courts dans trois foyers éducatifs. Ces placements sont systématiquement mis à mal par Kalissa qui s'en prend aux professionnels, commet des vols, aurait une mauvaise influence sur le groupe. La décision est prise de l'héberger à l'hôtel, faute d'autres solutions. La jeune réussit à se poser et développe une affection particulière avec la gérante de l'hôtel.

Cette stabilité ne dure qu'un temps. Kalissa informe les éducateurs qu'elle souhaite se rendre en région parisienne pour rejoindre son petit ami. Elle fuguera quelques jours plus tard. Les professionnels apprennent que son petit ami est également suivi par les services sociaux, ceux de Vitry. Des échanges d'information ont été possibles entre les services et les référents de

Kalissa à l'ASE ont pu suivre l'évolution de sa situation à distance. Les deux jeunes, faute d'hébergement, auraient « *squatté le hall de la grand-mère du garçon* ». Cette dernière a prévenu les services de police qui ont procédé à une arrestation. Plus tard, les professionnels ont été contactés par une association intervenant auprès de jeunes en errance. Kalissa se serait présentée d'elle-même à leur service dans un « *état physique très dégradé* ». La jeune a été accompagnée par l'association pendant plusieurs mois, en lien étroit avec l'ASE. À cette période, elle suivait une formation par le biais de la Mission locale.

Kalissa rentre en juillet 2009 pour se présenter à une mise en examen. Elle informe alors ses éducateurs qu'elle ne souhaite pas retourner à Paris. Elle veut se défaire de certaines fréquentations néfastes et prendre un nouveau départ. Un entretien est organisé avec l'assistante sociale, le responsable du service enfance et un éducateur, pour tenter d'organiser un nouveau placement. Lors de l'entretien, Kalissa s'emporte, insulte les professionnels et part en courant. Les professionnels apprendront plus tard qu'elle est retournée à Paris.

A dix-huit ans, Kalissa tombe enceinte. Elle accouche d'un petit garçon et se voit orienter vers un foyer mère-enfant à la sortie de la maternité. Son enfant est né avec une malformation cardiaque, le foyer mère-enfant aurait fait une erreur médicale lors de la prise en charge. Erreur médicale qui a failli être fatale à l'enfant. Cet événement, on le comprend, fût traumatisant pour la jeune qui perd totalement confiance en la structure. Elle quitte l'établissement avec son enfant et part se réfugier chez des membres de sa famille. Suite à une violente altercation avec son petit ami, le père de l'enfant, Kalissa s'enfuit à Paris avec son fils et se réfugie chez une amie, une femme en grande difficulté rencontrée dans un foyer.

Suite à un signalement, la juge prend la décision de placer l'enfant de Kalissa. Il est récupéré par la police en juin 2011 et hospitalisé. Le petit, alors âgé de quelques mois, est placé dans un institut spécialisé. Kalissa a un droit de visite de deux demi-journées par semaine. Suite à cette séparation pour le moins difficile, Kalissa reprend contact avec son ancienne famille d'accueil et fait savoir aux éducateurs qu'elle souhaite être prise en charge par celle-ci. L'assistante familiale accepte mais le placement ne dure que quelques semaines car la jeune perturbe trop l'équilibre de la maison.

Après un essai d'installation avorté avec le père de son enfant, Kalissa se retrouve à la rue. Elle confie aux éducateurs qu'elle s'alcoolise régulièrement. Selon un éducateur de l'UEMO, « *elle est dans la survie, elle peut dormir dehors, dans des voitures abandonnées ou parfois dans des appartements au gré de ses rencontres masculines. On pense qu'elle se met en*

danger pour trouver où dormir ». Un événement vient aggraver la situation : « le dix-neuf novembre, nous étions informés par Kalissa que sa petite sœur Farida âgée de 14 ans était avec elle en fugue et refusait de rejoindre son foyer. Il s'avère que l'adolescente a été placée depuis quelque temps dans cette structure, après un passage en famille d'accueil. Elle avait vécu jusque-là en Algérie dans la famille élargie. Kalissa n'a pas été informée du retour de sa sœur par l'ASE qui a organisé le rapatriement. Elle s'est montrée très en colère contre les services sociaux quand elle a appris par un ami la présence de sa sœur depuis plusieurs mois dans la région ».

Kalissa trouve un hébergement dans un foyer puis se fait exclure de la structure. Elle dort dans des squats ou dans des garages avec d'autres personnes dites en rupture d'hébergement. Ses préoccupations sont de l'ordre de la survie et forcément elle a du mal à être constante dans ses démarches. Puis elle retourne vivre dans un appartement squatté par son ancien petit ami qui la maintiendrait sous sa coupe. On peut lire dans son dossier : « elle n'arrive pas à se positionner vis-à-vis de cet homme car elle est extrêmement vulnérable et parce qu'elle n'a pas de solution d'hébergement autre ».

Compte tenu de sa situation, une demande d'admission est faite dans un EPE. Par chance, Kalissa est acceptée. Les professionnels de l'établissement décrivent ainsi la prise en charge de la jeune : « le placement a permis à Kalissa de sortir de son errance et de ses difficultés (...) elle a pu engager des démarches sur le plan de la santé et de la recherche d'emploi. Progressivement, elle tente de mettre à distance ses relations amicales qui pourraient mettre en péril son hébergement. Par exemple, elle a porté plainte contre son ex-petit ami qui la menaçait de violence. Elle accueille son enfant une journée par semaine et ce lien évolue aussi petit à petit dans la bonne direction. Malgré ces avancées, la situation reste encore bien fragile et l'accompagnement doit être poursuivi ».

En résumé, la prise en charge de Kalissa se passe de manière plutôt positive. Aujourd'hui installée dans un studio en semi-autonomie, elle a comme projet de récupérer son enfant avec lequel elle a désormais un lien stable et régulier.

Chapitre 2 - Lecture transversale des lignes de vie⁴⁶

David Grand

Parcourir les lignes de vie biographiques et institutionnelles peut perdre le lecteur tant elles livrent d'éléments et mènent dans de multiples directions. Pour cette raison, il nous a semblé pertinent de proposer une « lecture transversale » des lignes de vie biographiques et institutionnelles qui, sur la base de l'observation des récurrences et des singularités, doit nous permettre de nous forger une représentation globale. Cette lecture des lignes de vie est donc constituée d'éléments repris et synthétisés. Par ailleurs, des éléments biographiques ou institutionnels non exploités jusque-là ont été ajoutés afin d'illustrer ou d'explorer certains aspects précis. Au final, les lignes de vie portent sur trois grands ensembles. Tout d'abord, elles traitent des caractéristiques de la famille du mineur. Ensuite, elles questionnent la connaissance qu'ont les personnels de la PJJ, et autres intervenants, des mineurs. Enfin, elles se focalisent sur la dimension institutionnelle.

2.1. La famille du mineur

a. Les grands-parents, oncles et tantes : des soutiens néanmoins limités

Un premier examen du matériau récolté montre que la famille du mineur apparaît essentiellement à travers son noyau dur, à savoir les parents et, dans une moindre mesure, la fratrie. L'absence de visibilité des autres membres de la famille questionne. Est-ce à dire que les liens ont été rompus ? Sont-ils seulement connus des intervenants ? En l'absence de données, la prudence est de mise. Notons toutefois que, dans les rares cas où ils sont mentionnés, les autres membres de la famille jouent un rôle non négligeable. Dans un parcours mouvant et incertain, ils sont un repère sur lequel il est possible de compter. Djamel est hébergé de temps à autre par sa grand-mère. Najib trouve parfois du réconfort auprès de sa

⁴⁶ Cette partie a été rédigée par David Grand.

grand-mère, comme il se réfugie pour quelques nuitées chez sa tante. Mais les solidarités primaires ont leurs limites : alors qu'il sort d'un établissement pénitentiaire, Ghassan est hébergé, comme il le souhaitait, chez son oncle. Au début, la situation semble tenir. Puis, il fugue, recommence à *dealer* et la relation se défait entre lui, son oncle et sa tante. Épuisés, ces derniers concluent que la responsabilité est trop lourde. Vraisemblablement ils ne prendront pas le risque une nouvelle fois de l'accueillir et le mineur se retrouve un peu plus exclu socialement.

b. Les parents : une précarité généralisée

Le point qui ressort avec le plus d'évidence au sujet des parents est la précarité généralisée. Les mineurs ont tous vécu dans un milieu familial fragile économiquement, psychiquement et socialement. Les parents, de conditions modestes ou pauvres économiquement, peuvent être « issus de l'immigration ». Parfois, ils ont été suivis par des travailleurs sociaux, voire même placés. Dans le temps présent, ils habitent des quartiers populaires, l'inactivité professionnelle prime et ce sont principalement les minima sociaux qui font vivre le foyer. A cela s'ajoutent d'autres problèmes comme la dégradation du domicile, l'isolement social, l'alcoolisme et autres addictions, le handicap, l'anorexie, la prostitution, la violence, des problèmes de santé mentale, la délinquance, l'incarcération, etc. Il n'est pas rare que ces problèmes se cumulent et aboutissent à de graves dépressions ou à des tentatives de suicide qui parfois réussissent comme dans le cas de la mère de Kalissa.

Rares sont les parents des mineurs qui sont restés en couple, c'est plutôt l'instabilité qui est de mise. Pour la plupart d'entre eux, ils sont séparés et forment des familles monoparentales tenues bien souvent par les mères. Toutefois certains parents ont recomposé des familles dont découlent des situations assez complexes : le jeune peut avoir plusieurs frères et sœurs, tous de père différent, ceci engendrant des difficultés à se repérer mais aussi des tensions entre membres de la famille. Comment se situer dans la fratrie ? Comment se comporter quand le père n'est plus là et qu'il a été pour ainsi dire remplacé par un nouveau conjoint ? C'est le dilemme de Victor qui vit mal le remariage de sa mère. Sans doute a-t-il eu le sentiment d'être délaissé et de recevoir moins d'affection qu'auparavant. Ce qui est vraisemblable. En effet, selon l'assistante sociale de l'ASE anciennement en charge de la famille, en ayant un nouveau conjoint la mère est devenue fuyante vis-à-vis des travailleurs sociaux et la situation de la sœur de Victor s'est également détériorée. De plus, d'après les rapports éducatifs, son beau

père est resté à distance de Victor, il n'a pas vraiment essayé de nouer de liens, de lui venir en aide et de l'éduquer.

Par ailleurs, toujours au sujet de la composition familiale, on peut relever des particularités dont l'importance frappe au vu de notre échantillon qui est de petite taille puisque composé de vingt-et-un individus. Victor et Djamel n'ont pas été reconnus par leur père. Najib a dû faire face jeune au décès de son père tandis que Kalissa a perdu ses deux parents alors qu'elle était enfant. Exilée avec son père depuis quinze ans, Hana reste apparemment sans nouvelle de sa mère. Comment se construire dans ces conditions ? Si pour se définir chacun doit connaître ses origines, cette épreuve est d'autant plus complexe pour ces jeunes qu'une partie de soi a été comme arrachée dès l'enfance, laissant dans l'inconnu et blessant durablement.

c. De la toxicité aux difficultés et capacités des parents

Il est intéressant de noter que les intervenants socio-éducatifs dressent un portrait contrasté des parents. D'un côté, sans doute en raison de contacts prolongés avec les publics et d'une usure professionnelle naissante ou installée⁴⁷, ils en viennent à noircir le trait et à dépeindre les parents sous un angle particulièrement négatif, donnant à penser qu'ils ont basculé de l'empathie au jugement de valeur. Dans cette perspective, plus rien ne va. Les parents sont considérés comme « immatures » et « incapables ». Le père est perçu comme « distant », « désintéressé » ou « absent ». La mère, quant à elle, est décrite comme ne comprend pas la situation. Elle semble agir systématiquement à l'inverse de ce qu'il faudrait. L'ensemble de ces éléments permet aux intervenants de qualifier les parents de « toxiques » et souvent de leur attribuer la responsabilité de la situation des mineurs. Si incontestablement les parents jouent un rôle, il convient de rappeler qu'ils sont pris dans des difficultés qui les dépassent et qu'ils sont le produit d'une histoire familiale dont ils sont loin de maîtriser les tenants et les aboutissants.

D'un autre côté, les intervenants identifient les difficultés tout en mentionnant par ailleurs les capacités des parents, aussi infimes soient-elles. Par exemple, ils décrivent les parents comme perdus, maladroits, mais aussi aimants et soucieux de leur enfant. Ou encore ils notent l'effort de ces mères qui continuent d'éduquer leur enfant même si tout indique qu'elles n'y arrivent pas. Exemple concret, bien qu'incarcéré le père de Calvin se préoccupe encore de son devenir.

⁴⁷ Ravon, B., « Repenser l'usure professionnelle des travailleurs sociaux. », *Informations sociales* 2/152, 2009.

De même, la mère de Francis rejette son fils à certains moments, à d'autres elle lui vient en aide. En résumé, les intervenants soulignent que les parents essaient de jouer leur rôle, à savoir de dispenser de l'affection et de transmettre des valeurs. Mais, en raison des difficultés supportées et de capacités souvent entamées, ils sont perçus comme pouvant baisser les bras plus ou moins temporairement, voire se montrer blessant sans forcément en avoir l'intention.

2.2. La connaissance des parcours, difficultés et capacités des mineurs

Qui sont les mineurs ? Et par quelle « prise » les accrocher ? Force est de constater que les intervenants socio-éducatifs ne cessent de se poser ces questions et qu'ils peuvent être bien en peine pour y répondre. Mais comment peuvent-ils agir face à ces mineurs difficiles lorsqu'ils détiennent un minimum d'informations les concernant ?

a. Une connaissance relative du mineur

L'accompagnement du mineur, mais aussi plus largement celui de tous les publics du travail social, est traversé par une même question : quelle connaissance faut-il avoir de l'utilisateur pour l'accompagner ? On voit s'affronter deux positionnements qui nécessiteraient d'être ouvertement débattus. Dans un premier cas de figure, il faut obtenir le maximum d'informations sur le mineur afin de mieux le connaître et l'accompagner. Quand cette logique est poussée jusqu'au bout, non sans rappeler la figure architecturale du panoptique⁴⁸ qui doit permettre de « tout voir » et de « tout savoir », on peut voir un double risque : celui d'une intrusion dans la vie privée des personnes, et celui d'un enfermement des usagers dans des catégories préalablement constituées. C'est ce que défendent, second cas de figure, les intervenants qui évitent d'accumuler trop d'informations sur le mineur afin de ne pas prédéterminer la rencontre et l'accompagnement qui va suivre. Autrement dit, il s'agit ici pour les intervenants de laisser une « seconde chance » au mineur en ayant conscience qu'un manque d'information peut porter préjudice à l'accompagnement.

Il ne nous appartient pas de trancher ce questionnement et de préférer un positionnement à un autre. Pour autant, nous avons constaté que la connaissance du mineur par l'intervenant est souvent relative. Cela se décline à deux niveaux. D'une part, l'intervenant, tout en ayant une vue d'ensemble du parcours institutionnel, ignore le déroulement de certains placements ou

⁴⁸ Foucault, M., *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975.

alors il n'a aucune information sur des périodes données qui apparaissent comme des « trous » dans le parcours. Compte tenu d'un contexte le plus souvent incertain et peu documenté sur le mineur, les groupes d'analyse ont été une occasion appréciée par les participants qui ont testé leur connaissance, remis en cause ou appris de nouveaux éléments concernant le parcours du mineur.

D'autre part, sans doute plus problématique, les intervenants semblent disposer d'une très faible connaissance institutionnelle du mineur. Certes, ils peuvent citer les mesures, les établissements et les lieux de placement tout en méconnaissant certaines fois le mineur en tant que « personne ». Plus clairement, nous avons observé que les intervenants ont des difficultés à parler du « vécu » du mineur, de ses goûts, de ses relations sociales, de ce qu'il est intrinsèquement. La notion de « personne » équivaut à celle d'« individu concret » en opposition à l'« individu abstrait », figure sans visage dont les usagers des institutions ne veulent plus⁴⁹. Elle renvoie, selon Burgess⁵⁰ qui étudie le délinquant en tant que personne, à ce qui est commun à chaque individu : la personnalité (les traits physiques, la mentalité, le tempérament), les aspirations dont le besoin de reconnaissance⁵¹, les interactions avec autrui et les diverses appartenances sociales.

Ce sont bien ces éléments qui manquent pour comprendre qui est Lucie. En effet, les professionnels enquêtés ne connaissent pas les lieux et les personnes qu'elle fréquente en dehors des établissements de protection de l'enfance. Ils n'ont pas idée de ce qui l'anime : qu'est-ce qu'elle aime au quotidien ? A-t-elle des projets personnels ? De même, ils ne comprennent pas vraiment pourquoi la violence a éclaté au domicile familial tout comme ils ne savent pas ce qu'elle fait durant ses fugues. Bref, Lucie est insaisissable, elle n'offre pas d'accroche. On peut en dire tout autant de Ghassan dont on devine tout juste la personnalité à travers le propos des intervenants. En dépit d'un accompagnement inscrit dans la durée, un éducateur en vient à conclure qu'il n'a jamais créé de lien avec lui, en réalité, il ne le connaît pas, tout simplement. Sans tout expliquer, les conditions de travail et notamment la prédominance de l'urgence joueraient un rôle crucial (comme nous serons amenés à l'observer dans la troisième partie de ce rapport). C'est d'ailleurs en se retrouvant avec

⁴⁹ Astier, I., Duvoux, N., *La société biographique : une injonction à vivre dignement*, Paris, Broché, 2006.

⁵⁰ Burgess, E.W., « L'étude du délinquant en tant que personne », *Déviance et Société*, volume n°27, 2003.

⁵¹ Honneth, A., *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Editions du Cerf, 2008.

Ghassan dans une grève des transports en commun pendant deux heures que l'éducateur a pris le temps de discuter avec lui et de le découvrir sous un jour nouveau.

Avec Lucie, Ghassan et d'autres mineurs, les intervenants n'ont pas bâti une relation interpersonnelle, fondement de la relation éducative. Parmi les facteurs explicatifs, il faut citer les contraintes organisationnelles des intervenants ainsi que les stratégies d'évitement mises en place par les mineurs : ils ne viennent pas aux rendez-vous et ils refusent de « se raconter ». Ce sont là des obstacles sur lesquels butent certains intervenants mais qui peuvent être surmontés pour peu que le jeune évolue et qu'un acteur éducatif soit là au bon moment pour entendre sa parole et renouer le dialogue.

b. Des difficultés troublantes

Incontestablement les récits des lignes de vie des mineurs par les institutions et les intervenants qui en ont la charge reflètent un caractère de rupture et de discontinuité à tous les niveaux. Quentin a commis des vols, il consomme du cannabis. En souffrance, il fugue régulièrement des lieux de placement. Élie, diagnostiqué hyperactif, a été régulièrement suivi par la psychiatrie. Il a arrêté l'école à l'âge de onze ans. Najib, lui, n'a plus de père, il ne peut pas compter sur sa mère qui le rejette. Il est décrit comme agressif, voire violent. Dernier exemple, Omar a des relations difficiles avec sa mère. Il a arrêté l'école à quinze ans et il a été incarcéré suite à de nombreux délits. En résumé, nous voyons apparaître des problèmes liés principalement au domaine du sanitaire, du scolaire, de la famille, de la délinquance et des addictions. Ces problèmes peuvent se cumuler avec plus ou moins de force selon les mineurs, confortant ce que l'on sait par ailleurs, à savoir une extension des problématiques des publics vulnérables. Consécutivement, il peut en découler plusieurs catégorisations pour un même mineur : « handicapé », « malade mentale », « décrocheur scolaire », « délinquant », « détenu », « toxicomane ». Ce à quoi on pourrait ajouter : « mineurs difficiles », « incasables », « mineur en danger » ou « mineur dangereux » etc.

Si les difficultés du mineur sont avérées, elles peuvent aussi être hypothétiques et plonger l'intervenant qui a la charge de son suivi dans le doute. Ce dernier a conscience de pouvoir commettre des « faux pas », susceptibles de nuire à la personne aidée, en contradiction avec les missions confiées. Plusieurs exemples illustrent les doutes ainsi exprimés et vécus. Il arrive ainsi qu'une maladie soit supposée, l'épilepsie, mais pas attestée et traitée par un spécialiste. De plus, il est fréquemment fait état de problèmes d'alcool ou de cannabis sans savoir si la consommation des mineurs est occasionnelle, festive ou massive et préoccupante.

La santé mentale est sans conteste un point délicat émergeant dans des situations particulièrement vives. Quentin, angoissé et en grande souffrance, tente de mettre fin à ses jours. Décrit par les éducateurs comme ayant des traits « psychopathologiques », il doit avant tout être soigné. Comme Najib passe d'établissement en établissement et qu'il fait régulièrement preuve de violence, il se voit administrer un traitement psychotrope, sorte de camisole chimique qui le contient au point de le rendre en partie atone. Mais ces mineurs agissent-ils de manière « anormale » ? Sont-ils dans la bonne institution ? Faut-il revoir l'accompagnement ? Placés devant ce type de questions, les intervenants sont en difficultés car ils n'ont pas toujours d'experts du domaine concerné (psychologie, psychiatrie) à leurs côtés. Par conséquent, ils se fient bon gré mal gré à leur expérience et à leur perception des situations. Certains plaident pour un passage de relais, d'autres souhaitent un accompagnement mené conjointement par le sanitaire et le social. Certains se montrent prudents et s'accrochent à leurs références professionnelles, tandis que d'autres empruntent sans précaution le vocabulaire de la psychologie et de la psychiatrie, non sans ajouter de la confusion à une situation déjà bien complexe.

D'un autre côté, on peut observer avec Hana que les psychologues et les psychiatres ne règlent pas tout en entrant en scène. En effet, Hana entraîne des désaccords entre les intervenants mais aussi entre les experts psychiatriques qui se contredisent : la psychose attribuée par les uns est tout simplement infirmée par les autres. Quant à la principale intéressée, elle refuse d'être étiquetée comme « folle ». On la comprend. Mais que faut-il en penser ? Comment des équipes démunies peuvent-elles agir ? On imagine aisément le malaise, et le sentiment d'impuissance qu'ont pu traverser les intervenants qui ont suivi Hana alors que son accompagnement a duré dix ans.

Le cas de cette jeune fille est assez intéressant car, aux yeux de la justice, elle est considérée comme une « délinquante ». Mais qu'est-ce que la catégorie de « délinquant » signifie ? C'est précisément ce point que nous voudrions examiner en mettant en évidence les réalités disparates recouvertes qui obligent les intervenants à faire au « cas par cas ». Concernant Élie, les actes commis sont minoritaires et occasionnels, peut-être comme pour de nombreux adolescents de sa classe d'âge qui s'y essaient de manière initiatique. Djamel a lui aussi agi de manière délictueuse. Mais l'étiquette ne colle pas tout à fait au personnage. En effet, pour certains intervenants, s'il était tout seul, il ne commettrait pas ces actes. Pour le formuler autrement, il serait manipulé par ses pairs.

La situation d'Ahmed est différente de celles mentionnées précédemment. Son dossier est sans conteste plus dense : recèle de véhicules volés, conduite sans permis, mise en examen pour viol en réunion, trafic de cannabis, vol de téléphones, insultes à personne dépositaire de l'ordre public, etc. Il faut ajouter que ces faits, loin d'être isolés, se répètent tout au long de son parcours. Ghassan, quant à lui vit en foyer et intègre un groupe de jeunes en conflit avec l'institution. Ainsi, il adopte des pratiques transgressives et organisées comme le trafic de drogue. Au sein de notre échantillon, c'est certainement Pierre-Xavier qui se distingue au sens où il est le plus avancé dans une « carrière délinquante⁵² ». Il faut rappeler que Pierre-Xavier a été élevé par un père connu pour ses agissements délictueux et assumant son mode de vie. Imprégné dès le plus jeune âge, Pierre-Xavier en est venu naturellement à imiter le comportement de son père qui jouait le rôle de modèle. Au présent, Pierre-Xavier va loin dans ses actes. A la différence d'autres jeunes qui agissent de manière impulsive, il réfléchit, prévoit, organise. C'est ainsi qu'il va enchaîner, aux côtés de son père, une série de cambriolages dont il va tirer des profits substantiels. De même, il va se lancer dans le trafic de drogue. L'accélération et la diversification des activités délictueuses en viennent à inquiéter le père qui craint pour la vie de son fils. De son côté, Pierre-Xavier, fort de son expérience et de celle transmise par son père, a développé assurance et conviction. Il sait ce qu'il veut, poursuivre dans la voie de la délinquance. Il sait ce qu'il doit dire aux intervenants qui l'accompagnent qui, en définitive, n'ont plus aucune prise sur lui. La situation de Pierre-Xavier pourrait en rappeler d'autres, bien sûr, comme celle de Tahrik qui affiche un comportement de plus en plus violent et opposé aux institutions.

Pour autant, ce qui ressort de la construction des lignes de vie des mineurs, ce n'est pas tant ce qui est dit de leurs agissements déviants et de leur entrée dans la catégorie des jeunes dits « délinquants », que la façon dont le discours des institutions tait leurs capacités et renforce le « discrédit » qui pèse sur eux.

c. Des capacités négligées

Tout comme avec les parents, quand il s'agit de dresser un portrait du jeune aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, certains professionnels mettent clairement l'accent sur le négatif. Résumons : le mineur est limité intellectuellement, il est incapable de se concentrer et refuse d'apprendre. Ses agissements confinent parfois à la bêtise. Du fait de sa naïveté, il se fait

⁵² Becker, H.S., *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985.

facilement embrigader ou escroquer par ses pairs. Il a du mal à s'exprimer, à dire ses émotions voire, pire, il ne sait pas converser normalement. Enfin, il fait preuve de violence pour tout et pour rien, comme s'il en usait gratuitement et qu'il ne se contrôlait plus. En ce sens, dans le langage des intervenants, les mineurs sortent de l'humanité pour approcher l'animalité, ainsi que l'auront clairement illustrés les propos d'un intervenant lorsqu'il compare un mineur à un prédateur. Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que des intervenants excédés et épuisés, éprouvent un soulagement quand un passage de relais est effectué.

Apportons toutefois une précision pour relativiser cette « série noire ». Le groupe des mineurs n'est pas homogène, tous ne sont pas dépeints comme ayant ces agissements, certains semblent être plus concernés que d'autres. Pour autant, cette série doit être discutée sérieusement pour tous les mineurs enquêtés car elle néglige leurs capacités. Détail qui compte parce qu'il révèle d'entrée de jeu une dissonance importante. Certains intervenants ont ressenti un décalage entre les impressions faites lors de la première rencontre avec le mineur et l'image formée à la lecture des dossiers ainsi qu'à l'écoute des autres professionnels. Avec Najib comme avec Manuel, les intervenants pensaient se retrouver nez à nez avec une personne imposante prête à en découdre. Or, en réalité, chacun a rencontré un jeune homme mince, petit, réservé et plutôt coopératif, l'un d'eux le comparant même au « Petit Poucet ».

Il est intéressant de relever ensuite que le sujet fait controverse entre les intervenants. Lors des groupes d'analyse, nous avons constaté que les intervenants interviennent, contestent et complètent des descriptions jugées partielles. Tout en énonçant les difficultés, ils exposent les capacités des mineurs. Jawad sait s'y prendre avec les travailleurs sociaux, il s'attache et se rend attachant du fait de ses attentions, de sa bonne humeur, de son sourire. Dans un autre registre, Ismaël a des talents reconnus de dessinateur et d'écrivain. En outre, il est décrit comme capable de s'impliquer dans la relation éducative et les démarches d'insertion. Pour être exhaustif, il faut souligner que les capacités des jeunes se donnent également à voir en dehors des institutions ainsi que du contexte familial. Ils savent échapper à la surveillance des adultes pour fuguer. Livrés à eux-mêmes, ils ont appris à compter sur de multiples abris précaires pour dormir la nuit. Certains peuvent ouvrir des squats, se réfugier dans des garages ou dans des voitures dont ils forcent les serrures. Loin d'être forcément isolés ou repliés sur eux-mêmes, ils se lient parfois à des « collègues de galère », c'est un moyen pour passer le temps, créer du lien et se faciliter l'existence.

Chaque mineur compose donc avec des difficultés ainsi que des capacités. L'exemple d'Élie s'avère, dans cette perspective, assez illustratif. Effectivement, il a d'évidentes limites intellectuelles. En grandes difficultés, il a arrêté l'école à onze ans. En témoigne un dessin trouvé dans le dossier, réalisé à l'adolescence et qui pourtant donne l'impression d'être le fruit d'un enfant de cinq ou six ans. Les traits sont sommaires, seul le contour des personnages ainsi que des objets apparaît, la couleur est quasiment absente et les quelques lettres visibles ont vraisemblablement été tracées avec peine. Par ailleurs, Élie a une relation compliquée avec sa mère. Dès l'âge de six ans, il a entamé un parcours institutionnel et multiplié les lieux de placement. Pour autant, pour peu qu'on regarde de plus près le dossier d'Élie, il faut y noter la présence de quelques signes positifs : des rendez-vous honorés, une amélioration de son comportement, des efforts en matière de scolarité, le début d'une relation amoureuse, etc. Bien que partagé, le groupe d'analyse ira également dans ce sens. Élie a pu être dépeint tour à tour comme un bon connaisseur des dispositifs, une personne capable de s'exprimer clairement et de se lier à autrui. Tout cela ne suffit pas à contrebalancer les problèmes exposés préalablement. Néanmoins cela démontre qu'Élie a tout de même un peu de ressource. A certains moments, il est capable de se mobiliser, de s'attacher à un lieu et à des personnes.

Retenons que tout n'est pas négatif chez les mineurs enquêtés. Il est réducteur de les percevoir uniquement sous l'angle de leurs défaillances au risque de les stigmatiser et d'entraver l'action des intervenants. Parler de « capacité » signifie que les mineurs ne font pas que subir les situations : ils demeurent malgré tout des acteurs, ils agissent, réagissent et s'adaptent parfois de manière imprévue. Avec les moyens du bord, ils se débrouillent et trouvent des solutions de fortune pour résoudre leurs problèmes ou améliorer leur quotidien. Pour préciser leurs capacités, on peut dire qu'elles sont à la fois relationnelles, intellectuelles et pratiques. En outre, elles s'expriment individuellement et collectivement, dans la coopération mais aussi dans la confrontation avec les institutions comme dans le cas de Pierre-Xavier et de Tahrik.

Pour aller plus loin, l'adaptation à des conditions difficiles n'est pas le propre des mineurs enquêtés. Elle constitue même un acquis anthropologique majeur puisqu'on retrouve ce phénomène dans bien d'autres situations. Exemple bien connu, Erving Goffman⁵³ montre que les malades mentaux dans l'asile réalisent de multiples apprentissages, ils en viennent à connaître précisément les acteurs et le règlement intérieur, ils savent dérober et dissimuler des objets, profiter de certaines affectations et des liens noués avec le personnel. On pourrait

⁵³ Goffman, E., *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Minit, 1968.

montrer qu'il en va de même concernant les personnes sans domicile⁵⁴, les déportés dans les camps de concentration⁵⁵, les détenus condamnés à de longues peines⁵⁶ ou bien encore les revendeurs de drogues du East-Harlem à New York⁵⁷.

2.3. Les lignes de vie institutionnelles

Il s'agit maintenant de regarder de plus près les lignes de vie institutionnelles, en donnant un aperçu de leur forme, marquée fortement par de la discontinuité mais aussi par des moments de continuité, tout en nous intéressant à certains segments spécifiques : l'entrée dans les institutions, la déscolarisation, les perspectives et la fin de prise en charge à l'âge de la majorité.

a. L'entrée dans les institutions

En général, l'entrée dans les institutions se fait pendant les premières années de la vie du mineur par les services d'Aide sociale à l'enfance ou les services médico-sociaux. Un placement est décidé, bien souvent plus judiciaire qu'administratif. Ou encore une mesure type AEMO est mise en place. Parmi les raisons invoquées, on relève notamment un environnement familial précaire, des difficultés scolaires. Ensuite, l'entrée dans la justice des mineurs se déroule souvent pendant l'adolescence. Elle fait suite à des vols, de la violence au domicile, à l'école ou à l'encontre des travailleurs sociaux. Par ailleurs, il convient de noter que la nature des premiers actes délictueux conduisant à la PJJ est extrêmement variable puisqu'elle peut aller d'une gifle sur un ascendant au cambriolage en passant par la consommation de cannabis.

Au sujet de l'entrée dans les institutions, une des lignes de vie attire l'attention sur un point particulier : le caractère sensible du « premier placement ». Rappelons que l'opération n'a rien de simple et de naturel car elle consiste à extraire un mineur de son milieu de vie, sa famille, pour le placer dans un autre milieu, une institution ou une famille d'accueil, qui est inconnu et

⁵⁴ Grand, D., « Aux bords du chez-soi. Étude ethnographique des conditions de l'habiter précaire des hébergés », thèse de doctorat en sociologie, Université Jean-Monnet, Saint-Étienne, 2013.

⁵⁵ Levi, P., *Si c'est un homme*, Paris, Julliard, 1987.

⁵⁶ Marchetti, A., *Perpétués. Le temps infini des longues peines*, Paris, Plon, 2001.

⁵⁷ Bourgois, P., *En quête de respect : le crack à New-York*, Paris, Broché, 2001.

qu'il doit découvrir et s'approprier. Or, dans le cas de Tahrik, ce processus est d'emblée contrarié. En effet, sans doute parce que sa mère ne sait pas comment s'y prendre et qu'elle craint ses réactions, elle lui parle non pas d'un placement mais d'un internat classique dans le cadre d'un établissement scolaire. Il découvrira la réalité lors de son entrée dans la structure et cela suscitera en lui, comme on peut s'y attendre, un sentiment de trahison à l'encontre de sa mère et des adultes qu'il revivra d'ailleurs lors des placements ultérieurs.

b. Une déscolarisation massive

Il est frappant de constater combien la déscolarisation est un fait massif, tous les mineurs enquêtés sont concernés. De plus, dans les dossiers ou les récits faits par les professionnels lors des groupes d'analyse, la scolarité apparaît bien souvent comme un lointain souvenir, au point parfois de ne plus être évoquée. C'est principalement entre onze et quinze ans que les mineurs se retrouvent exclus du collège ou d'un établissement spécialisé type ITEP. Peu d'entre eux sont allés jusqu'au lycée. Le scénario observé est toujours le même : débordés par les absences, les mauvais résultats, des incivilités ou des comportements violents, les établissements recourent à l'exclusion et finissent, au bout de plusieurs fois, par marquer un arrêt définitif à la scolarité du mineur.

Preuve que les mineurs peuvent avoir conscience des enjeux, certains demandent à reprendre leur scolarité. Néanmoins cela n'est pas simple, comme le montre l'extrait de parcours suivant : Lucie dit ne plus être intéressée par le collège, le cadre généraliste ne lui convient plus. En revanche, elle va manifester le souhait d'intégrer une Maison Familiale Rurale. Une prise de contact va être effectuée par un intervenant social. Mais il sera trop tard pour inscrire Lucie qui, à son grand désespoir, devra attendre une année de plus. Par la suite, un établissement de réinsertion scolaire va être contacté, des démarches d'inscription vont être entamées puis abandonnées car Lucie se montre indisponible. Comme elle fugue sans cesse, tout accompagnement est impossible. Par ailleurs, les lignes de vie montrent que même si le mineur reprend une formation, habituellement l'essai avorte vite. En effet, le mineur constate qu'il n'est pas aussi performant que souhaité. En outre, il se retrouve confronté à des élèves plus jeunes et différents, lui renvoyant une image négative.

c. Discontinuité et instabilité...

Pour éviter toute simplification, précisons préalablement qu'en soi la discontinuité n'est pas « mauvaise » dans un parcours de vie. Elle peut être un moyen de passer à autre chose et d'aller de l'avant dans la vie privée ou professionnelle. Y compris ce que l'on nomme les « accidents de la vie » peuvent se révéler féconds a posteriori. Le contexte étudié prend à l'évidence une tournure différente. Le tracé des lignes de vie institutionnelles des mineurs est caractérisé par de fortes discontinuités. En s'inspirant des catégories utilisées par Émilie Potin⁵⁸, les mineurs sont « placés », puis « déplacés » de lieu d'accueil en lieu d'accueil ou « replacés » quand ils enchaînent placements et retours au domicile parental. Placés, déplacés ou replacés, nous voyons apparaître à travers ces qualificatifs une sorte de « grammaire du déplacement sous contrainte » qui indique que le mineur n'est pas tant un acteur qu'un objet des institutions. Même s'il peut y avoir de la discussion et de la négociation avec les institutions, ce sont bien ces dernières qui décident, valident et imposent les solutions. En ce sens, l'omniprésence de la fugue dans la plupart des lignes de vie n'est pas étonnante. Occasionnelle ou régulière, durant quelques heures ou plusieurs semaines, amenant à prendre des risques et à commettre des délits, la fugue marque un désaccord du mineur qui ne supporte plus certaines solutions institutionnelles ou familiales. Si de l'extérieur elle peut résonner comme une impasse voire un non-sens, on peut penser qu'elle est pour le mineur une manière de redevenir acteur et de reprendre temporairement la main sur son parcours. En d'autres termes, elle permet au mineur de se préserver, de s'octroyer un peu de liberté et de se prouver qu'il a encore des capacités. Ainsi, il peut améliorer l'image qu'il a de lui-même.

Pour revenir aux lignes de vie institutionnelles, le mineur peut être extrait et replongé à plusieurs reprises dans le milieu familial. Tout comme il doit essayer de multiples solutions institutionnelles alternant accueil individuel et accueil collectif, formes souples et d'autres plus contraignantes. En trois ans, Lucie essaie plusieurs familles d'accueil, des foyers, un CER, un EPEI, un EPM. Sur une durée un peu plus longue, Omar enchaîne un peu plus de seize lieux : CER, CEF, MECS, incarcérations et hospitalisations en psychiatrie. En un an, Calvin passe dans cinq espaces différents avec une durée de prise en charge variant de quelques jours à quelques mois. Calvin a été hébergé par son père puis par son oncle, suite à quoi il rentre dans un EPF, un EPE et un CEF. Les déplacements peuvent également se concentrer sur une période plus courte comme dans le cas de Bachir qui, en seulement un

⁵⁸ Potin, E., *Enfants placés, déplacés, replacés : parcours en protection de l'enfance*, Paris, Erès, 2012.

mois, intègre successivement deux CEF dont un localisé dans le sud de la France, puis il est hébergé chez sa mère et enfin il se retrouve dans un foyer en région parisienne.

Changement de structure, changement de contexte géographique. A chaque fois, tout doit être défait et refait. Le mineur doit bâtir d'autres repères et établir de nouvelles relations. Sauf que le déplacement peut heurter le mineur *a fortiori* s'il s'est attaché au lieu et aux acteurs. Cas évoqué à plusieurs reprises, cela peut rompre un lien fort avec un intervenant social, compromettre les résultats obtenus et, du fait de la confiance brisée, empêcher à court terme tout accompagnement. D'un point de vue affectif, il faut ajouter que cela peut faire revivre au mineur un sentiment d'abandon ancré dès le plus jeune âge. Par ailleurs, les effets du déplacement sont loin d'être probants. Il faut dire que le mineur se retrouve régulièrement avec une place par défaut. On se souviendra de ce professionnel qui parlait de la moins « *mauvaise idée choisie* » au sujet de l'orientation d'un jeune en CEF. Ou encore le placement en hébergement collectif tourne mal pour certains mineurs qui subissent des rapports de force ou a contrario qui intègrent des groupes dans lesquels ils renforcent des comportements transgressifs.

En déplaçant plus que nécessaire le mineur dans des dispositifs pas toujours adaptés, l'action des institutions finit par être contre-productive. Non seulement elle ne répond pas à ses problèmes mais en plus elle risque de les renforcer, contribuant à le chroniciser : le mineur s'habitue à circuler et devient dépendant des institutions entrevues comme des univers de référence. Quand elles disparaissent, le jeune se retrouve livré à lui-même. Peu préparé et disposant de peu de soutien, il n'est pas vraiment étonnant qu'il devienne à un moment ou à un autre de son parcours, dans le cas d'Élie, de Hana ou de Kalissa, une personne sans domicile fixe. Dans cet autre monde social caractérisé en partie par une « chronopolitique ponctualiste⁵⁹ » (une durée d'hébergement limitée), le jeune rencontre un problème de taille qui ne lui est pas inconnu. Sommé de se déplacer d'hébergement en hébergement comme pour se mettre en mouvement intérieurement, il risque le découragement ou pire l'épuisement menant à l'abandon de soi. Or, comme tout un chacun, il a besoin en réalité d'un minimum de stabilité pour régler certains problèmes, s'extraire d'un présent enfermement et envisager un tant soit peu l'avenir. Pour le dire autrement, le problème observé de part et d'autre est celui de la désynchronisation entre les temporalités individuelles et institutionnelles.

⁵⁹ Gardella, E., « L'urgence comme chronopolitique. Le cas de l'hébergement des sans abri », *Temporalités et action publique*, n°19, 2014.

d. ...versus continuité et stabilité

Quand il s'agit de qualifier le parcours des mineurs, une expression est revenue à plusieurs occasions dans le propos des intervenants, celle de « parcours chaotique ». Les lignes biographiques et institutionnelles des jeunes enquêtés sont marquées par des discontinuités et des ruptures. Quiconque est familier du travail social sait que cette expression de « parcours chaotique » est employée fréquemment concernant d'autres publics. Elle constitue en quelque sorte un « allant de soi », selon Alfred Schütz⁶⁰. Cela signifie qu'elle est une croyance. En tant que telle, elle a valeur d'évidence, elle est utilisée de manière automatique, sans être questionnée.

Nous voudrions à présent nous décaler de ce point de vue : parler de « parcours chaotique » revient à noircir le tableau plus que nécessaire. En effet, c'est conforter l'image d'un jeune sans capacité évoluant dans un environnement familial et institutionnel dysfonctionnant. Nous soutenons que les parcours des mineurs ne sont pas que chaotiques, ils ne sont pas que discontinuité ou rupture, comme les échecs de prise en charge ne peuvent pas être continus, se succéder sans jamais s'interrompre. En d'autres mots, peut-être que le problème ne se situe pas seulement du côté de l'objet observé mais aussi du côté de l'observateur lui-même. Comme l'écrit justement l'anthropologue Jean-Paul Filiod⁶¹, le désordre peut être la marque d'un observateur non averti qui ne parvient pas à se décentrer et à percevoir l'ordre pourtant bien présent sous ses yeux. On dit parfois que « c'est le souk » pour caractériser négativement un espace, or un souk, pour ceux qui en sont les acteurs, est un espace éminemment organisé. Nous formulons l'hypothèse que chaque parcours de mineur, pour peu qu'il soit regardé sous un jour nouveau, doit contenir des « moments de continuité », courts, longs, épisodiques ou rares, qui révèlent des éléments déterminants à sa stabilisation et qui donnent à penser que les problèmes ne sont pas irréversibles.

Les exemples soutenant notre hypothèse apparaissent bien souvent avec discrétion dans les lignes de vie biographiques et institutionnelles. Ils sont peu nombreux et ont tendance à être rapportés rapidement par les professionnels, sans doute parce que ces derniers s'attardent plus volontiers sur les moments « extraordinaires » que sur les moments « ordinaires » où l'on croit à tort que rien ne se passe⁶². Victor a passé six ans en ITEP sans poser de problème

⁶⁰ *Ibid.*

⁶¹ Filiod, J-P., *Le désordre domestique. Essai d'anthropologie*, Paris, L'Harmattan, 2003.

⁶² Winkin, Y., Goffman, E., *Les moments et leurs hommes*, Paris, Seuil, 1988.

particulier. Il s'est adapté à ce cadre dans lequel il a évolué positivement. Omar a vécu toute son enfance dans la même famille d'accueil et, jusqu'à ce qu'il soit retiré de celle-ci, tout se passait relativement bien, il était apprécié de tous, il avait de bons résultats à l'école, de même il jouait au football avec passion. D'autres lignes de vie montrent que la stabilité perdue peut être retrouvée durant un temps donné. A la surprise de tous, lors d'un séjour de vacances en été, Ghassan se calme, entre en lien avec les éducateurs et s'implique dans les activités collectives. Suivant un autre rythme, Manuel ne cesse d'alterner entre des phases de contestation et des phases de coopération avec les travailleurs sociaux. A certains moments, il fugue, s'oppose, commet des actes délictueux. A d'autres, il se lie avec les travailleurs sociaux et entame des démarches d'insertion.

Comparativement, la situation de Tahrik est plus inquiétante. Il est perçu comme quelqu'un qui est dans l'opposition systématique, comme s'il se nourrissait de l'adversité. A la moindre occasion, il fait preuve de violence verbale et physique. Aussi il est un mineur qui génère de la méfiance et de la distance de la part des professionnels. Plus clairement, il est un cas sur lequel la plupart des intervenants ne se risquent pas à miser. Pourtant, contre toute attente, Tahrik va se saisir d'une opportunité qui va se présenter à lui. Il accède à un logement en semi-autonomie et, plus important, à une structure d'insertion. Ce faisant, il s'éloigne de son milieu d'origine et de ses tentations, il se retrouve pris en charge dans un cadre où il est considéré comme un « travailleur » et non comme un « délinquant ». Combinaison qui va s'avérer gagnante. Au niveau du logement, il n'y pas de problèmes relatifs à l'hygiène ou au voisinage, tout se passe bien. Au niveau de l'insertion, Tahrik est présent et motivé. Il participe à des activités, par exemple l'entretien des espaces verts, qui lui plaisent car elles lui permettent de faire des découvertes et des apprentissages. Parallèlement il noue une relation amoureuse qui semble conforter la bonne dynamique en marche. Alors que Tahrik se pose en un lieu et commence à envisager l'avenir, son parcours va prendre un tour malheureux. Accusé un peu rapidement d'avoir commis des dégradations, selon les participants du groupe d'analyse, le service de placement décide de mettre fin au contrat. En colère, Tahrik s'explique maladroitement avec le service puis arrête net ses démarches d'insertion.

Il est difficile de ne pas voir là un certain gâchis tant ce qui a été accompli pendant tout de même six mois avec Tahrik dans la structure d'insertion est important au vu de son parcours et de ses difficultés. Pour autant, Tahrik jette a posteriori un regard positif sur cette période qui ressemble à une sorte de « parenthèse enchantée ». Il en parle avec émotion comme d'un moment qui compte car pour une fois il a réussi quelque chose et fait la fierté de ses parents.

Ce moment de continuité a une autre vertu, il nous renseigne sur les conditions qui doivent être réunies, dans le cas de ce mineur, pour permettre de nouveau le « maintien de soi » : une stabilité résidentielle et affective, la distance avec le milieu d'origine, des rencontres, un accompagnement au plus près, un regard *a priori* positif suspendant les étiquettes stigmatisantes, la possibilité d'être utile socialement et de recouvrer des perspectives professionnelles.

e. Perspectives et fin de prise en charge

Tout comme au sujet de l'entrée dans les institutions, il nous faut questionner les perspectives des mineurs et regarder, quand cela est possible, le passage à la majorité. Pour schématiser, un premier groupe est composé de mineurs dont l'appréciation de la situation par les professionnels est plutôt négative. Avec ces mineurs, les placements récents n'ont pas fonctionné, l'incarcération est un passage obligé qui ne porte pas ses fruits, les perspectives d'avenir s'effacent et ne laissent dans le temps présent que peu d'espoir, si ce n'est l'attente d'un déclic susceptible de faire changer les choses.

Concernant les mineurs du second groupe, les travailleurs sociaux présentent un point de vue différent. Un bilan dressé donne à penser que les mineurs ont des capacités dont l'accompagnement peut se saisir à certains moments. Ils ont envie de s'en sortir voire de devenir à l'image du tout un chacun. Afin d'y parvenir, ils se mobilisent et surmontent même certaines difficultés. Reste que les efforts entrepris ne tiennent pas dans la durée, ils sont régulièrement interrompus quand le jeune fugue ou alors quand il est déplacé par les institutions. En ce sens, leur devenir paraît incertain.

Enfin, le troisième groupe comprend des mineurs devenus majeurs récemment. Pour cette raison, il est intéressant de le regarder plus en détail. Soit les jeunes vivent, voire survivent dans les marges, souvent de manière plus subie que choisie. Pour donner quelques exemples, Hana considérée comme une malade psychique est internée dans une unité spécialisée. Pierre-Xavier poursuit sa carrière délinquante entamée dès l'adolescence. Jugé pour homicide, Victor risque d'être incarcéré pendant de nombreuses années. Quant à Élie, il alterne tristement entre le monde des sans domicile, la prison et l'hôpital. Soit, autre cas de figure, les jeunes tentent de s'extraire des marges. Deux d'entre eux, Kalissa et Quentin, semblent bien partis. Rappelons que la première revient de loin puisqu'elle a perdu ses deux parents et passé la majeure partie de sa vie placée. Dans le temps présent, elle vit de manière stable dans un logement et a pour projet d'obtenir la garde de son enfant. Le second, décrit autrefois comme

un délinquant dépressif et suicidaire, a sérieusement cheminé puisqu'il va mieux moralement et qu'il travaille dans une entreprise. Évidemment, ces deux mineurs ne sont pas tirés d'affaire. Le processus engagé n'a pas abouti, il est en cours. Autrement dit, ils ne s'en sont pas sortis, ils sont en train de s'en sortir. La nuance a son importance. Même s'ils font au mieux, rien ne garantit qu'ils y parviennent. Retenons que pour ces lignes de vie comme pour les autres, il ne faut pas tirer de conclusions définitives car précisément nul ne sait ce qui peut advenir et prévoir les changements consécutifs aux événements à venir.

Partie 2 – Des savoirs réflexifs aux ressorts d'action expérientiels

Chapitre 3 : Sus et insus en action

Bernard Pény

Au terme de la prise en charge d'un de ces mineurs difficiles, ou au cours d'une mesure concernant un adolescent « incasable », que savent les différents acteurs du jeune, de son avenir possible, des effets de leur travail ou même des modalités d'accompagnement effectivement déployées ? Leurs discours, avons-nous dit, sont très régulièrement marqués par l'incertitude, le questionnement et le doute. Doit-on supposer qu'ils ne savent rien, ou si peu ? Ou qu'ils ne pensent pas, ou si mal ?

Par principe, nous supposons les acteurs compétents, individuellement et collectivement, même si nous savons leurs compétences mises à mal par ce public particulier. Or, il ne peut y avoir de compétence sans savoirs ou sans travail de la pensée : c'est la définition même de la compétence, considérée, non comme un savoir-faire, mais comme un savoir-agir, c'est-à-dire un savoir interpréter un rôle, en mobilisant des ressources cognitives de différents ordres.

Ce sont ces ressources que nous souhaitons explorer dans ce chapitre : quelles sont-elles, qui les produit, qui les détient, qui les transmet, etc ? Pour ce faire, méthodologiquement, nous avons repris le millier de pages du corpus des entretiens de groupe, en recensant systématiquement les occurrences des différentes formes verbales du champ sémantique de la cognition : de ce fait, nous avons observé, non pas l'ensemble de ce que les acteurs sauraient, mais ce qu'ils disent savoir, ce qu'ils se savent savoir. Sur ces éléments de discours, nous nous proposons de porter trois regards successifs :

- dans une première approche, qui confirme le sentiment initial (non seulement ces termes sont peu mobilisés, mais quand ils le sont, c'est très souvent à la forme négative), il s'agira, par un travail en creux, de repérer les frontières des savoirs potentiellement mobilisables, en identifiant tous ceux qui, a contrario, sont indiqués comme indisponibles. En nous rapprochant d'un modèle de compréhension de la compétence issu des champs de la psychologie cognitive et de la didactique professionnelle, nous dessinerons à gros traits une première figure de cet espace du travail de pensée.

- puis, nous nous intéresserons aux acteurs : qui dit qu'il sait quoi, et comment le dit-il ? En particulier, dans ces dialogues aux voix multiples, nous identifierons quelques aspects caractéristiques des discours de deux figures d'autorité, le juge et le « psy » ; ainsi nous verrons apparaître des premières lignes de force du troisième discours, le plus bavard mais le plus insaisissable aussi, celui des pratiques éducatives. En référence à « l'archéologie des savoirs » du philosophe Michel Foucault, nous questionnerons les modalités d'articulation de ces trois formes de connaissances, entre mesure, examen et enquête.

- le regard suivant s'attachera plus particulièrement à cet espace des pratiques éducatives, ou plutôt des pratiques des éducateurs. Ainsi, nous nous attacherons à comprendre à quelles conditions un travail de pensée sur des savoirs si fragiles peut se maintenir, et se déployer. Considérant avec Michel de Certeau la pensée éducative comme une pensée tactique, nous en dirons les états et les valeurs.

3.1. Des savoirs en creux

a. Ces dossiers qu'on ne lit pas

**Les dossiers ne sont pas organisés*

Notre démarche d'investigation débute, dans chacun des territoires partenaires, pour chaque mineur désigné par les STEMOS, par l'étude attentive de son « dossier ».

L'objet « dossier » se présente sous une forme générale commune à l'ensemble des territoires rencontrés : une épaisse chemise en carton tissé ou renforcé réunit plusieurs sous-chemises en carton plus léger, (ces dernières renfermant parfois des chemises de papier) à l'intérieur desquelles sont réunis, les différents documents sous ordre rétro-chronologique, les plus récents apparaissant en premier au dessus de la liasse. Selon les mineurs considérés, ces dossiers rassemblent plusieurs dizaines à plusieurs centaines de documents. Les plus importants des dossiers consultés peuvent être parfois répartis en deux grosses chemises, pour de simples raisons de contenance limitée de chacune. La simple manipulation de ces dossiers, pesant plusieurs kilos, en devient malaisée.

L'organisation en sous-chemises n'est pas toujours explicite : dans certains dossiers, ces sous-chemises n'affichent pas d'intitulé qui laisserait présager de la nature ou de la fonction des

documents qui y sont rassemblés. Dans un des territoires considérés, est imprimé sur chacun des dossiers, sous forme d'un tableau, le sommaire des différentes catégories de documents que l'on devrait y trouver :

<i>N° des sous-dossiers</i>	<i>Etapes</i>	<i>Dates</i>	<i>Observations</i>
1. Accueil			
2. Renseignements judiciaires			
3. Examens médicaux			
4. Examens psychiatriques			
5. Enquête sociale			
6. Examen psychologique			
7. Orientation professionnelle			
8. Scolarité			
9. Observation directe			
10. Conclusion des éducateurs			
11. Réunion de fin d'observation			
12. Divers			
Propositions			
Décision du magistrat du TE			
Fin d'observation			
Destination de l'intéressé			

Mais à l'intérieur, on ne trouve que trois chemises, sans intitulé, au lieu de la dizaine de catégories annoncées.

En effet, on ne constate pas d'organisation de ces dossiers commune à l'ensemble des territoires, même si, dans l'ensemble des cas, s'opère une différenciation entre différentes catégories de documents. On peut ainsi distinguer⁶³ :

- les correspondances entre le Service de milieu ouvert (l'éducateur-référent) et le Juge des Enfants, le plus souvent sous la forme de « notes d'information », de rapport de fin de mesure, d'ordonnance ou d'extrait de jugement,
- les correspondances entre le Service de milieu ouvert et les autres services PJJ, UEAT ou EPM,

⁶³ De façon fortuite, on peut trouver parmi des centaines d'autres centrés sur le mineur considéré, un ou deux documents, vraisemblablement égarés, concernant un autre mineur, membre de la fratrie ou mineur impliqué dans un même délit (documents trouvés dans deux des vingt-deux dossiers consultés).

- des documents issus des établissements ou services de placement habilités, en grande partie ceux destinés au juge (bilan de fin de mesure), moins fréquemment des bilans intermédiaires ou des rapports d'incidents,
- les correspondances (rares) entre le Service de milieu ouvert et des services ou établissements hors PJJ (Education nationale, Mission locale, etc.),
- enfin, selon les territoires, des « notes personnelles », en nombre et forme extrêmement variés.

Deux de ces catégories méritent une attention particulière : les notes personnelles et les notes d'information au juge.

Au sujet des « notes personnelles », il faut signaler que dans quelques départements, les dossiers ont été préparés, avant transmission, par l'équipe d'UEMO : par exemple, sur la page 2 de couverture, avaient été rappelées les identités des différents professionnels et services impliqués dans l'accompagnement ; vraisemblablement aussi, des documents judiciaires principalement centrés sur les circonstances des délits ayant valu condamnation du mineur avaient été écartés.

Dans d'autres, il semble que les dossiers aient été plus « saisis » par la DT que transmis par l'UEMO, quelques professionnels regrettant lors des entretiens de ne pas avoir pu en extraire quelques notes personnelles. Dans ces cas, ce que l'on peut trouver est extrêmement varié : surtout des documents rédigés par l'éducateur référent - calendriers récapitulant les différentes rencontres avec le mineur, renseignements concernant le contexte (adresses de proches), parfois, mais rarement, comptes-rendus sommaires d'échanges avec des professionnels d'autres services, mais aussi, rares, voire exceptionnels, des courriers du mineur, ou un dessin d'enfant.

Concernant les documents de type « note d'information », essentiellement produits par le service de milieu ouvert, mais plus occasionnellement par un établissement d'hébergement, il apparaît très rapidement qu'ils sont progressivement construits, à partir de quelques éléments fondateurs concernant généralement l'environnement familial initial du mineur, auxquels s'agrègent, au fil des prises en charge, des rencontres ou des jugements, de nouveaux éléments, comme l'explique un professionnel PJJ en signalant les limites de ce genre de procédé :

« Souvent c'est des copier-coller de dossier ...[.] Et puis des fois par manque de temps, on va compiler un dossier d'ASE où il y aura eu un bref historique. Sauf que du coup, si il y a une erreur dedans, l'erreur elle devient un élément de parcours qui ne sera pas repéré. »

Situation de Victor
Responsable UEMO

Ces notes, dans leurs versions successives, naviguent ainsi entre différents partenaires, chaque acteur s'appropriant ainsi la parole de l'autre, le passage régulier par l'UEMO en garantissant en quelque sorte la valeur. On constate là un procédé très particulier d'institutionnalisation d'éléments de connaissance, qui, comme le remarque le RUE ci-dessus cité, n'est en rien un procédé de vérification ou d'objectivation.

**Les dossiers ne sont pas analysés*

Dans un des territoires partenaires de notre recherche, le Responsable de l'Unité éducative en milieu ouvert nous a fait remarquer, en nous transmettant les dossiers, qu'il y avait ajouté, à notre intention, un document présentant la chronologie des mesures dont le mineur avait fait l'objet. L'attention est louable, et nous a facilité le travail. Mais cette démarche vient également signaler que cette simple démarche de reprise synthétique d'éléments informatifs du dossier n'est pas, d'ordinaire, effectuée.

Ce que confirme un autre Responsable d'UEMO, en indiquant lors d'un groupe d'analyse :

« Lucie c'est un dossier de stagiaire. Quand il y a un stagiaire qui vient, pour lui faire comprendre ce qu'est un parcours, le milieu ouvert, les relations avec l'ASE, avec un foyer, les mesures. Je lui dis : tu me fais deux choses. Tu me fais une frise de son vécu et tu me listes tous les partenaires avec qui l'éducateur a été obligé de travailler pendant cinq ans. C'est pour que le stagiaire en milieu ouvert il comprenne qu'en milieu ouvert l'éducateur il va gérer une flopée de personnes qui vont graviter autour de Lucie. »

Situation de Lucie
Responsable d'UEMO

Cet extrait nous semble particulièrement significatif: non seulement le responsable rappelle, à l'instar de son collègue précédent, que, hors la présence de stagiaire, ce travail de collecte

d'informations et de reconstruction, d'une part d'un parcours, d'autre part du réseau d'intervenants, n'est pas habituellement effectué (ce que corrobore notre examen de l'ensemble des dossiers présentés), mais aussi, quand bien même la présence d'un stagiaire permettrait qu'il se fasse, cet écrit synthétique n'aurait de valeur que pour le stagiaire, pour se représenter la complexité de la fonction d'éducateur à la PJJ. Propos bien paradoxal donc, qui dans le même temps signifie que le travail éducatif est si complexe qu'il est difficile de s'en faire une représentation globale, et disqualifie (sinon à des fins pédagogiques) l'outil qui faciliterait cette représentation.

Cette absence de document analytique, comme la rareté des « notes personnelles », paraît plus caractériser les pratiques de la PJJ que celles d'autres acteurs, ce qui peut conduire des partenaires à des débats animés :

« Responsable UEMO : La loi qui dit que dans un dossier administratif, que va pouvoir consulter l'utilisateur peut-être trente ans après , il doit y avoir les rapports et les décisions, et que tous les courriers de la famille d'accueil qui disent 'Bon ben voilà, c'était l'anniversaire, il s'est passé, ça', (...) je veux dire, ça ça ne doit pas rester au dossier, c'est détruit (...).

Responsable AEMO : Nous on n'a pas que....on a tous les décisions et les jugements ... je pense qu'il y a d'autres, effectivement... Un courrier que nous a écrit la famille, on va le laisser, nous. Par contre, nos notes, non.

Responsable UEMO : Non, ben ça, c'est encore autre chose. Et puis on est dans la judiciarisation et que vos notes, si elles sont pas politiquement correctes et que quelqu'un vient vous attaquer là dessus , vous avez aucun intérêt...

Responsable AEMO : Mais nous on va laisser.. nous on laisse ça, par exemple, nous, notre analyse à nous, c'est notre dossier, c'est notre dossier d'évaluation. C'est un outil de travail à nous. On a un génogramme, donc ça nous raconte un peu la famille...

Responsable UEMO: Non mais les gens ils peuvent faire autrement que pour la règle, mais voilà, pour l'avoir entendu au Conseil Général, ça.

Responsable AEMO : Et puis, on a notre analyse. Alors on va l'avoir réécrite, certainement, forcément, ailleurs, mais .. voilà, c'est quoi les

attendus, c'est quoi les obligations, et puis c'est les éléments de danger, et ça c'est nous qui les disons, ça c'est notre analyse... »

Situation de Victor

A notre connaissance, il n'existe pas de différence de législation concernant l'accès aux données par les justiciables de juridictions civile ou pénale. Ce que l'on voit s'exprimer dans cet extrait, c'est donc une différence d'appréciation, ou d'interprétation, de la même règle juridique. Cette différence, telle que parlée ci-dessus, concerne deux registres distincts : d'une part, il est questionné le type d'informations susceptibles d'être consignées dans le dossier, ici l'évocation d'un événement du quotidien par un assistant familial, mais ailleurs un élément d'évaluation d'un enseignant, un rapport de synthèse d'un ITEP, voire un dessin d'enfant ; la position défendue par le RUE est que seuls les documents relatifs au parcours judiciaire, dans son acception la plus stricte (décisions et rapports) ont vocation à figurer dans le dossier, position qui semble être commune à la plupart des territoires PJJ, au vu des dossiers que nous avons pu consulter.

D'autre part, le débat porte aussi sur la présence ou non d'éléments récapitulatifs, de synthèse ou d'analyse. Si les deux cadres s'accordent à ne pas conserver les notes personnelles des éducateurs dans le dossier, le différend semble porter sur le statut de documents produits par le service à des fins de compréhension, ici par exemple le génogramme : fait-il partie des notes personnelles de l'éducateur ou peut-on le considérer comme un document publiable ?

Le directeur d'un foyer de jeunes travailleurs éclaire ce questionnement, en expliquant qu'un rapport, par exemple, est déjà une synthèse, mais plus dans le sens d'un document expurgé de ses informations « superflues » que d'une analyse proprement dite pouvant articuler arguments et hypothèses de compréhension.

« Après, se pose la question des écrits. A qui on écrit, ce qu'on écrit, à qui on s'adresse. Donc, c'est tout un travail que les éducateurs doivent faire. Nous on signe derrière, un écrit ne part pas de l'institution sans que ce soit visé par la direction. Ça c'est important, déjà ; donc ça permet de synthétiser, déjà. Il y a des choses, si c'est pas écrit, dans le rapport, on s'en fout, on n'est pas obligés d'avoir les méandres de la pensée d'un éducateur sur un écrit, au contraire, au contraire. »

« (...) Parce qu'on n'échangera jamais un écrit avec la parole et l'échange. Moi là dessus, il faut les deux ; il y a l'écrit, qui reste, effectivement. L'écrit,

il peut être lu, je dis toujours aux éducateurs, mettez vous dans la tête que n'importe qui peut lire un écrit. »

Situation de Kalissa
Directeur FJT

Ce directeur semble confirmer ce dont les responsables de milieu ouvert convenaient précédemment : le dossier, parce qu'écrit, donc lisible par « n'importe qui », ne doit finalement que consigner les informations les plus sûres, ou plutôt les moins sujettes à interprétation, dans une perspective de justification institutionnelle ; en revanche, il existe un autre registre, celui de l'oral, où peuvent sans doute se transmettre « les méandres de la pensée (analytique) des éducateurs ».

Ce que confirme un responsable de l'Aide sociale à l'enfance :

« Il y a un problème effectivement de transmission, elle ne s'opère pas sur l'aspect administratif, dans les dossiers ASE, on a une compilation de rapports d'expertise etc., et après c'est comment on arrive à les exploiter, on en fait synthèse. La transmission elle opère surtout dans l'oralité. »

Situation d'Ismaël
Chef de Service ASE

**Les dossiers ne sont pas consultés*

Si l'oralité est le médium de la transmission, quel usage peut-être fait par les acteurs de ces dossiers, mal ou pas organisés, peu ou prou organisés, bref, construits sans souci évident de favoriser une utilisation aisée ?

On peut en effet s'attendre à ce que ces dossiers, sans sommaire ni synthèse qui les rendraient accessibles, soient peu mobilisés par les différents professionnels de la PJJ. Lors des entretiens en groupe que nous avons menés, l'objet « dossier » ne semble être mobilisé qu'en raison de l'éloignement de l'acteur du « terrain » de la prise en charge.

C'est le cas souvent des cadres, qui lorsqu'ils évoquent leur usage du dossier, en indiquent aussitôt les limites. Ainsi, un des directeurs de STEM0 ayant pris part aux entretiens tient-il, d'une part à signifier l'importance dans sa fonction de cet outil, et d'autre part, à en préciser la nécessaire condition, parfois manquante :

« Ah oui, oui, donc moi, en tant que directeur de service, je suis.. je suis garant de la cohérence du parcours des mineurs, et en même temps je ne reçois pas les mineurs. (...) Donc la connaissance des jeunes, aujourd'hui, je l'ai... à travers les dossiers (...) donc ma connaissance elle sera bonne si les dossiers sont tenus... ».

Situation de Tahrik
Responsable UEMO

Mais parfois, la reprise du dossier, bien ou mal tenu, ne suffit pas, et le souvenir de l'accompagnement peine à refaire surface, comme le regrette un responsable d'unité de jour :

*« C'est vrai que quand on a évoqué le nom de Pierre-Xavier, enfin la situation de Pierre-Xavier et le nom de Pierre-Xavier, bien sûr son nom me disait bien quelque chose, puisqu'il est quand même passé à l'UEAJ, mais alors je **n'ai aucun souvenir** de Pierre-Xavier. Je ne mets pas un visage dessus, et je suis, alors pour le coup, dans l'incapacité totale, de vous dire ou de citer une situation marquante en positif ou en négatif par rapport à lui... pas du tout quoi. Alors **j'ai relu le dossier** puis le rapport qu'on avait fait donc effectivement on l'a peu vu. (...) Dans le rapport on note un gros incident en avril avec la prof technique et l'éducatrice. Voilà, je suis désolée de vous dire que même cet incident-là, **je ne m'en souviens pas.** »*

Situation de Pierre-Xavier
Responsable UEAJ

Mais l'attitude la plus fréquente à l'égard des dossiers semble résolument différente. Si certains nous ont indiqué qu'à l'occasion des entretiens en groupe, ils avaient « ressorti » le dossier du mineur considéré (certains même l'amenaient, tout ou partie, lors de la séance), souvent nous avons entendu les acteurs revendiquer le non-usage de cet outil.

Ainsi de ces deux cadres de service PJJ, qui témoignent ainsi de leurs pratiques comme de celles des éducateurs de leur service :

*« Responsable UEMO : Moi pour avoir consulté le dossier, c'est rare, en général je **ne fais pas la lecture des dossiers avec les éducateurs.***

*RUEPM : Moi pendant 1 mois je **ne lisais jamais leur dossier.** Ils arrivaient, je regardais, j'évaluais, après j'allais voir le dossier. Je ne*

voulais pas savoir ce qu'il avait fait. Je voulais juste savoir ce qu'il était interdit pour eux de faire. »

Situation de Hana

A l'extérieur de la PJJ, dans les établissements et services habilités, ce non-usage est instauré comme une pratique volontaire et assumée, garante d'une approche éducative de qualité :

*« Directeur FJT : Je veux bien me lancer ; je veux dire, au niveau de cadre, quand on voit arriver, faut être honnête, un dossier difficile, lourd, euh.. nous on a déjà à travailler sur...se **décaler d'un dossier**, c'est déjà **une stratégie de la maison**, c'est pour ça qu'on rencontre les jeunes, on laisse un peu la parole, que sinon.. si on s'arrêtait que sur le dossier, des fois on aurait plutôt tendance à se dire 'houlàlà' surtout que sur le FJT, le jeune travailleur n'est pas équipé de ressources humaines de même manière qu'un foyer.*

*Directeur Insertion: je sais pas, c'est un peu compliqué. Chez tous les jeunes qu'on peut accueillir sur la structure on a un peu ce moment là d'apaisement. On est contraire à toutes ces institutions. C'est-à-dire que moi je suis éducateur de métier, travailleur social. Mais je suis là en tant que patron, je deviens leur patron. C'est un peu cette image d'entreprise. Ils rentrent dans un autre monde, un monde de professionnels, on les considère comme des employés et ils se sentent valorisés par rapport à leur travail (...) et puis ils deviennent eux-mêmes plus naturellement. On connaît leurs problématiques, **on connaît leur dossier. Mais on n'en fait pas référence. On est en dehors de tout cela.** »*

Situation de Kalissa

« Se décaler », « être en dehors » : plus qu'une approche ou une posture, ce que nous voyons se dessiner dans ces évocations du dossier, c'est un positionnement, une volonté de se situer à un lieu précis dans le champ de la prise en charge des mineurs sous main de justice : un ailleurs que, pour l'instant, nous ne pouvons que très sommairement repérer, comme en dehors de l'écrit.

b. Ces savoirs que l'on tait

**Les savoirs déclaratifs, tels qu'ils ne se parlent pas*

Ainsi donc, il est un lieu, le dossier, où sont étrangement consignées les informations qui auraient vocation à ne plus être investies. Les entretiens en groupe constituent une occasion pour vérifier cette hypothèse : les savoirs des dossiers en sont-ils totalement absents ?

Bien sûr sont évoquées, à l'occasion de ces échanges, toutes sortes de connaissances potentiellement issues des dossiers ou que l'on pourrait y retrouver : rappels des jugements ordonnés et des mesures prises, événements biographiques, éléments de l'environnement familial, etc. Mais non seulement tout ce qui est consigné à l'écrit n'est pas réinvesti à l'oral, loin de là, mais de plus, une grande part de ces types d'information (mesures, environnement, biographie) mobilisés à l'oral ne figure pas dans les dossiers. C'est d'ailleurs ce qui a constitué une des principales difficultés de la construction, dans le cadre de cette recherche, des « lignes de vie biographiques et institutionnelles » : comment, avant même d'identifier un ou plusieurs axes de compréhension du parcours du mineur, reconstruire la chronologie des divers événements, à partir d'un dossier et de retranscriptions d'entretiens qui parfois se contredisent, et souvent s'ignorent.

Ceci dit, l'examen des diverses formes verbales du champ sémantique cognitif permet de repérer que ces « savoirs des dossiers » sont régulièrement mobilisés d'une façon similaire : ils sont certes reconnus, lors des échanges, comme des savoirs, mais des savoirs préalables, qui ne sont pas investis dans le travail de pensée. En effet, ils sont souvent introduits par les participes présents « sachant » ou « connaissant », ou par l'expression « à savoir » (ou « ce qui est sûr »). Ainsi peut-il en être des données du dossier, produit antérieurement par les services de protection de l'enfance.

*« Responsable UEMO : on a commencé à interpeler des structures que l'on connaît, **sachant que** forcément derrière, il y avait tout le parcours de l'ASE de ce garçon.*

*Educateur UEMO : Moi je n'ai pas du tout eu l'occasion de travailler la situation familiale, **sachant que** le travail avait été fait avant je n'ai pas forcément cherché à le faire. »*

Situation de Ismaël

...des partenaires de la justice des mineurs...

*« Je me demandais ce qu'il comprenait de ce qu'il vivait. **Ce qui est sûr** c'est que quand je le rencontre, il sort de garde à vue, il est déféré devant le juge et moi je le vois une petite demi-heure pour faire un recueil de RSE (renseignement socio-éducatif). »*

Situation de Victor
Educateur référent UEMO

...ou d'éléments factuels impliquant d'autres institutions...

*« **sachant que** quand elle est sortie du premier CER, on est tout à fait conscient que c'est compliqué pour elle de faire un retour en famille. »*
*« **sachant que** Lucie nous a été ramenée plusieurs fois par les policiers suite à des vols. »*

Situation de Lucie
Educateur EPEI

...voire de simples données d'état civil :

*« il avait collé les photos de son petit frère quelques photos de son petit frère, mais pas du reste des membres de sa famille, de son petit frère oui **sachant que** c'est son demi-frère. »*

Situation de Pierre Xavier
Educateur référent UEMO

L'emploi de cette forme du verbe savoir vise ainsi (contrairement à un gérondif – en sachant- qui signifierait une simultanéité) à indiquer les conditions extérieures au problème posé, comme dans les énoncés des jeux mathématiques : « sachant que $x=y$, calculez... ». Dans cet exemple, l'équation considérée n'a pas à être discutée, c'est une donnée qui conditionne le raisonnement de l'étudiant. En ce qui concerne les discours des éducateurs, il semble même que ces « sachant que » servent à écarter justement ce qui ne fait pas partie du problème, comme le fameux « je sais bien... mais quand même... » des psychanalystes⁶⁴ : « je sais bien

⁶⁴ « Je sais bien...mais quand même » est le titre d'un chapitre de l'ouvrage d'Octave Mannoni, *Clefs pour l'imaginaire ou l'autre scène* (Mannoni, O., *Clefs pour l'imaginaire ou l'autre scène*, Paris, Seuil, 1985).

que le dossier dit que X est le demi-frère, mais quand même... je le considère comme le petit frère », pourrait dire le dernier éducateur.

Cet usage de la forme « sachant que » s'élargit dans le corpus à d'autres contenus, comme ces quelques exemples :

*« Assistant de service social SAJD : Là ça faisait quelques temps que je l'avais pas vue, et je l'ai appelée, **sachant que** nous normalement, notre position, c'est que c'est pas nous qui allons appeler les personnes.*

*Educateur référent UEMO :**À savoir**, il a mis une gifle sa grand-mère. Donc le placement s'est imposé, en fait, **sachant que** le Parquet, lui, demandait l'incarcération.*

***Sachant que** pour l'anecdote, la mamie a travaillé pour la PJJ. Elle a été femme de ménage au foyer. »*

Situation de Djamel
Responsable UEMO

Dans les entretiens de groupe correspondants, ces différentes informations ne seront pas mises en travail de questionnement, de réflexion, de pensée. On n'expertisera pas l'activité de la grand-mère au foyer, pas plus que la position de l'assistante sociale : on n'explorera pas non plus l'écart entre les avis des différents magistrats, et on ne s'inquiétera pas plus qu'un mineur se retrouve en prison pour une claque à son aïeule.

A une occasion, en privilégiant la forme « à savoir » ou « il faut savoir », un éducateur adopte la même modalité d'énonciation, mais en semblant exclure du champ de sa réflexion, non seulement les faits institutionnels mais aussi les éléments de représentation qu'il prête à la mineure qu'il accompagne :

*« la première fois que je l'ai vue, **j'ai relu la mesure** qui est assez contraignante en soi et repris point par point en disant 'ça c'est pas respecté, ça c'est pas respecté, etc'. J'ai déjà eu des cas où l'adolescent en entendant cela se lève et puis s'en va. Effectivement il y a chez Lucie cette demande d'autorité, il y a aussi la peur du gendarme parce que cela a motivé sa présence, elle a aussi la demande de 'qu'est-ce que cela engendre ?'. **Il faut savoir qu'il y a une révocation** qui lui a valu un mois de prison. La toute dernière fois où je l'ai vu, je lui ai dit 'moi là le rapport*

il est tapé, il ne va pas dans le sens que vous souhaiteriez, à savoir la vie est belle, tout va bien, vous respecterez tout. Il y a des décisions qui peuvent vous renvoyer notamment en incarcération'. Et là elle était dans l'ambivalence. À savoir 'bof'. »

Situation de Lucie

Educateur référent UEMO

Cette forme « sachant que » et ses variantes, comme d'autres que nous n'avons peut-être pas repérées, sert donc, tels les dossiers, au partage entre deux fonctions des savoirs disponibles. D'un côté, ceux de l'écrit, les savoirs validés par l'institution, ou les institutions, ou ceux, inconstants et fragiles, de l'adolescent, tels qu'on peut les saisir : trop solides ou trop faillibles, ils ne seront pas mis en jeu dans la réflexion sur l'accompagnement ; de l'autre, les savoirs du moment, de la contingence, que l'on peut investir dans l'échange.

Autrement dit, on voit poindre une ligne de partage entre essentiellement deux formes de savoirs, en cours dans l'accompagnement des mineurs sous-main de justice :

- d'une part, des « savoirs objectivés », selon la distinction de Jean-Marie Barbier⁶⁵ constitués de prédicats articulant des informations factuelles : statut des parents, faits reprochés, caractéristiques de la mesure, etc. Ces savoirs visent le registre de la vérité (vérité du mineur, de la police, du juge), et sont censés ne pas pouvoir être contestés. Le dossier est essentiellement l'espace de leur consignation,

- d'autre part, des « savoirs détenus » par chacun des professionnels, construits complexes de routines cognitives propres au métier, de savoirs prédictifs issus de l'expérience, de procédures personnelles ou collectives d'interprétation, etc. Ces savoirs visent moins la vérité que l'efficacité. Le plus souvent (mais sans exclusivité⁶⁶), ce type de savoirs ne fait pas l'objet

⁶⁵ Barbier, J.-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996, p. 9. Cité dans Beckers, J., *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles, De Boeck Université, 2007, p. 86-87.

⁶⁶ A titre de contre-exemple, nous pouvons citer cet extrait d'une note d'information d'un éducateur référent au juge, qui nous semble pouvoir être fortement considéré comme porteur de « savoirs détenus » : « Ainsi, nous sommes en présence d'un mineur qui se trouve conforté dans une position de toute puissance du fait des décisions et des solutions institutionnelles parfois incohérentes qui ont été prises à son égard ». Dans une forme très ramassée, cet énoncé combine la référence à un modèle de compréhension particulier (la position de toute-puissance), et deux arguments de jugement sur les savoirs objectivés, les « décisions et solutions », qui ne sont ni vraies (car incohérentes) ni efficaces (car produisant de la toute-puissance).

d'une explicitation dans les dossiers (en tous cas de la PJJ) et les espaces de communication orale leur sont plus particulièrement dédiés.

Mais à quoi peut donc servir cette distinction, quelle fonction recèle cette séparation entre ce que l'on écrit et ce que l'on se dit ? La réponse est dans la question, comme souvent : l'écrit, comme le rappelait un directeur d'établissement, « n'importe qui peut le lire ». A contrario, les acteurs de l'accompagnement des mineurs sous main de justice souhaitent visiblement construire un espace de paroles, d'échanges et de pensée commun, hors du regard de « n'importe qui », c'est-à-dire par extension des institutions.

**Des informations manquantes, que l'on voudrait connaître*

Cette première distinction opérée, il est nécessaire d'observer ce qui, dans l'espace de l'oralité ainsi délimité, se dit, se parle, s'échange. Là encore, le premier regard se porte d'évidence non sur ce qui est formulé, foisonnant de diversité, de singularités et de controverses, mais au contraire sur ce qui n'est pas mis en jeu, et est alors clairement explicité. En effet, les discours des acteurs mobilisés dans les entretiens de groupe mettent en lumière de nombreuses raisons de ne pas savoir ou de ne pas dire ce que l'on sait. A tous les niveaux de l'accompagnement, des savoirs apparaissent interdits, révoqués, ou simplement tus.

Tout d'abord, il peut s'agir des savoirs du mineur : non pas les savoirs sur le mineur, souvent manquants, mais les connaissances acquises par le mineur par son expérience singulière de la rue, de l'errance ou des petits trafics, expérience imaginée peut-être par les professionnels, mais qui n'est pas susceptible d'être mise au travail de la pensée. Ainsi des accompagnateurs de Pierre-Xavier, qui reconnaissent ne pas avoir accès à l'héritage de culture délinquante du mineur.

« Ouais, puis après c'est dur de pas tomber dans le jugement. Parce que mine de rien le père il a transmis à son fils ce qu'il connaissait hein ! En tant que papa, y'a eu des choses de l'ordre de la transmission, de l'ordre de l'éducation. Alors c'est pas celle qui est socialement acceptée et qui est tolérée, mais malgré tout c'était un papa présent. »

Situation de Pierre-Xavier
Educateur EPE

Culture qui s'exprime en termes de savoir-faire

« Dans le lien, il s'adapte, en même temps moi j'ai le souvenir de l'avoir entendu dire qu'il faut toujours savoir se barrer à n'importe quel moment. »

Situation de Pierre-Xavier
Educateur EPE

« Il y a un jeune qui m'a dit récemment 'tu sais quand on a touché à l'argent sale, généralement on y revient. C'est difficile d'oublier cela'. »

Situation de Tahrik
Directeur Insertion

A cela s'ajoutent bien évidemment les savoirs dont le mineur ne dispose pas lui-même, parfois assez incontournables.

« Donc j'essaie d'avoir des infos ; de savoir où elle est, ce qui se passe vraiment, qu'est-ce qui la met dans cet état là, elle est pas capable de me dire où elle est, si ce n'est qu'elle est à XX, mais qu'elle sait pas qu'elle est chez des gens, qu'elle est toute seule, elle sait pas où elle est ; quand je lui demande des repères, que je lui dis, 'Ben qu'est-ce que t'as autour de toi, est ce que tu sais si t'es proche d'un commissariat, est-ce que tu sais si t'es proche... d'une gare, du métro, du bus', elle est incapable de me répondre »

Situation de Kalissa
Educateur EPE

Mais on ne sait pas non plus, parmi les autres acteurs, qui sait quoi, qu'il s'agisse de la famille :

« Il y a ce que la mère dit qu'elle ne savait pas et à d'autres moments on comprend qu'elle savait, on ne sait plus si elle le savait ou si elle ne le savait pas. »

Situation de Ahmed
Responsable UEMO

des partenaires potentiels,

« Moi pour l'instant, j'ai pas de billes officielles. C'est-à-dire que quand on interroge le parquet il est pas connu, quand on interroge les éducateurs de rue... Pourtant... le foyer est dans un quartier qui est bien repéré. Les

éducateurs de prévention nous disent : 'Mais nous on le connaît pas'. Et si effectivement, il était dans cette délinquance là, ils le connaîtraient. Et physiquement, 15 ans... Comme il est reconnaissable. Oui on les voit très souvent. On a beaucoup de commissions avec eux, on leur a posé la question plusieurs fois, mais là non. Pis ils connaissent la famille... La famille ..., on connaît tous. Y'a toute cette ambiguïté-là. »

Educateur UEMO

de ceux effectivement mobilisés,

« Certes il y a nous (pjj) mais il y a d'autres éducateurs, d'autres paroles, d'autres prédications. Il y a ces autres forces qui jouent et dont on ne connaît pas le discours. Et qui sont le quotidien de Lucie. »

Situation de Lucie

Educateur UEMO

...ou des accompagnateurs antérieurs.

*« il y a **un manque de connaissance** de ce qui a pu se faire avant, a priori a été tenté ? a priori a été mis en échec ? »*

Situation d'Ugo

Educateur UEMO

Cette grande méconnaissance, non pas directement du mineur, mais de ce que savent les différents acteurs, dont le jeune, conduit les éducateurs de milieu ouvert en particulier à devoir évoluer souvent dans un flou total, en distinguant difficilement le vrai du faux :

*« C'est souvent ce qui se passe au niveau du milieu ouvert, c'est à dire on a un contact relativement apaisé dans l'entretien duel qui quand on nous rapporte des faits est assez paradoxal. D'autant plus que le jeune se décrit sous les meilleurs angles. Nous on a quand même des informations qui vont à l'encontre de ce qu'il nous dit. Mais même quand on les situe là dedans, ça clive pas plus, ça énerve pas plus, la situation devient pas plus conflictuelle que ça voire ils nous renvoient à **une erreur d'information** (...) »*

Situation de Lucie

Educateur UEMO

De plus, il leur est difficile d'identifier l'acteur ou le lieu détenteur d'une vérité objective, et c'est comme par hasard qu'ils peuvent être amenés à conforter ou infirmer leurs éléments d'information :

« en septembre 2014, il est sorti de détention et je m'attendais à lire assez rapidement dans la presse quelque chose de catastrophique. »

Situation de Tahrik
Educateur PJJ

« eh non. On sait qu'il y a des personnes de l'aveu de Lucie et de l'observation qu'on a pu faire dans des rencontres fortuites (...) en sachant que Lucie elle a été prise plus d'une fois en train de voler des vêtements. C'est pas des bandes énormes, deux ou trois personnes. Le contact avec les éducateurs de rue, on a rien (...) c'est affligeant d'être à ce point dans l'inconnu. Chez Lucie c'est blindage, blindage, blindage. »

Situation de Lucie
Educ PJJ UEMO

**Des informations connues, que l'on doit taire*

De façon plus ou moins volontaire, chaque acteur semble participer de cette méconnaissance, en retenant un certain nombre d'informations qu'il détient. Nous identifions ainsi plusieurs modalités de cette « mise en secret ».

Parfois, il peut s'agir d'une personne qui engage le professionnel à ne pas divulguer telle ou telle de ses conduites, par exemple des parents en situation conflictuelle qui demandent chacun au service de taire à l'autre les démarches qu'il entreprend en direction du service ou de leur enfant.

« Sa mère est ambivalente. Même il y a quelques mois, elle a appelé au secours mais il faut surtout pas dire qu'elle a appelé. On peut jamais reprendre avec Tahrik l'idée que sa maman s'est plaint de quelque chose. »

Situation de Tahrik
Educateur UEMO

Mais plus fréquemment revient l'évocation de la difficulté de travailler en connaissant des éléments de la vie du mineur que l'institution judiciaire, par principe, ne peut prendre en considération. Il s'agit en particulier des conduites apparemment délictuelles mais non encore jugées :

*« Responsable UEMO : Et en même temps, notre place est compliquée parce qu'on a une MSP pour des faits qui remontent, maintenant, tout **en sachant qu'il y a d'autres faits** qui sont commis mais pour lesquels rien ..nous.. voilà, du point de vue de la justice, comme rien ne nous est remonté, on peut que travailler le rapport à la loi en général. On dit attention, il y a ça, il y a ça, il y a ça, on peut pas rentrer dans le détail des faits, puisqu'il y a eu aucune mise en examen par rapport aux différents dépôts de plainte.*

*Educateur référent UEMO: ce qui était un peu compliqué, c'est que nous **on savait qu'il allait être arrêté mais on pouvait pas le dire.***

*Responsable UEMO : La mère va voir un jeune homme pour des vols mais il est prévenu dans une affaire d'homicide volontaire. Ça pose un premier problème : comment on va voir un jeune pour des faits mineurs alors qu'**on sait qu'on est sur des enjeux complètement différents ?** »*

Situation de Tahrik

On entrevoit là un paradoxe structurant de la posture éducative en milieu judiciaire: contrairement à d'autres acteurs, les psychologues par exemple, dans le secret de leur face à face thérapeutique, les personnels éducatifs doivent travailler à responsabiliser les mineurs accompagnés, c'est-à-dire à s'engager avec eux dans un rapport de vérité par rapport à leurs conduites, sans pouvoir mettre en jeu des éléments significatifs porteurs d'une part de vérité.

Mais les services éducatifs participent à leur façon aussi à cette rétention d'information. A de nombreuses reprises, nous avons entendu des responsables de milieu ouvert, et parfois d'établissement, évoquer leurs nécessaires stratégies pour dissimuler à des partenaires tels ou tels éléments de connaissance du mineur, afin, par exemple, d'éviter un refus d'admission dans un établissement de placement. En effet, chaque professionnel a déjà pu mesurer l'effet néfaste de la « réputation » de ces mineurs, qui, aux yeux de chacun, transforme ces « adolescents difficiles » en « patates chaudes » auprès desquels chacun s'efforcera de ne pas s'engager.

« Directrice STEM0 : Il a été placé 3 jours à l'EPE . On a fait l'erreur, et je pense qu'on ne la refera plus, d'emmener, avec le jeune, de transférer le rapport. Parce que comme on était service PJJ, entre services PJJ on se transmet les rapports. Et il y avait une phrase sur 'potentiellement épileptique', parce qu'on n'arrivait pas à savoir le diagnostic. Alors du coup c'est un jeune, pendant les trois jours où il était là bas il a regardé la télé et je suppose qu'il a dû fumer un peu de shit, donc forcément ça lui a provoqué une crise. Et donc forcément, on a dit 'oulalalala, on ne peut pas gérer dans un foyer PJJ, faites en quelque chose, mais nous on ne la garde pas'. »

Situation de Djamel

Cette difficulté de travailler en transparence entre services peut se retrouver à l'intérieur d'une même équipe, lorsqu'un de ses membres connaît le mineur avant son arrivée dans le service :

« il faut lui faire sa place, parce qu'elle renvoie énormément de choses aussi à ceux qui sont extérieurs à ça. Moi dans le..un peu le même cadre que toi, j'ai.. Kalissa du coup elle était connue de mon chef de service parce qu'il était avant au foyer, il l'avait connue dans ce cadre là, euh. Et maintenant, il est directeur de notre foyer à nous. Et il a fallu que je 'bataille' entre

guillemets pour qu'on puisse l'intégrer , et même à un moment qu'on joue un peu avec ça, où on a pris la décision de l'héberger à une réunion où il était pas là, et où on l'a mis devant le fait accompli »

Situation de Kalissa

Assistant social Foyer associatif

**Et tout ce qu'on ne veut pas entendre*

En plus de ces différents éléments de connaissance, manquants, interdits ou masqués, on doit aussi considérer ce que chaque professionnel ne veut pas savoir, des savoirs qu'il sait exister, mais qu'il disqualifie. Dans cette dimension, on peut distinguer deux registres bien différents :

- d'une part des informations qui pourraient provenir d'acteurs eux-mêmes disqualifiés

A plusieurs reprises lors des entretiens en groupe, nous avons ainsi vu s'exprimer des éléments rapidement formulés qui visaient à caractériser les professionnels intervenant dans certains établissements, en particulier des CER ou des CEF. On y évoque des pratiques éducatives que l'on situe résolument dans un ordre distinct de celles des terrains des locuteurs, intervenant en milieu ouvert comme en foyer : sont rapidement brossées des techniques qui ne laisseraient que peu de place à la parole, dans l'accompagnement des adolescents d'abord, et, par conséquent, dans la communication interinstitutionnelle. Ainsi, ce court extrait où un professionnel de milieu ouvert explique globalement que les éducateurs ne seraient pas en CER pour penser :

« Le CER c'est faut voir les éducs. Moi les deux que je connais les mecs ils font avec. Ils se font pas chier mais ils sont pas là pour discuter. C'est comme ça, et si c'est pas comme ça... Ben, t'as le bras là. T'as le nombril qui touche le nez et c'est comme ça. »

Situation de Quentin

Educateur UEMO

Nous verrons un peu plus loin comment le seul juge ayant participé aux entretiens de groupe procède de façon assez similaire, en revendiquant de considérer, quasiment par principe, les éducateurs de milieu ouvert comme incompetents.

Mais cette disqualification de certains acteurs est, à d'autres moments, justifiée non par une considération initiale et catégorielle (les éducateurs d'UEMO, les éducateurs de CER), mais

par un argumentaire spécifique et circonstancié. Le meilleur exemple nous est donné par cet éducateur du Conseil départemental qui refuse d'accorder sens et valeur à l'expérience d'un assistant familial, paradoxalement parce que l'enfant considéré y a été placé près de dix ans. Selon cet éducateur de l'ASE, les difficultés du mineur au moment des entretiens, en particulier son entrée dans la délinquance et la PJJ, seraient la conséquence directe de l'incompétence de la famille d'accueil :

« au sujet de la famille d'accueil, pffft... La famille d'accueil, moi, mon sentiment, ça a été toujours de me dire, il a quand même vécu dix ans en famille d'accueil, et pour autant, on le sent pas forcément construit, sur le plan affectif, et ça pose question quoi, ça interroge, voilà. (...) Enfin Omar, quand on l'a récupéré à l'âge de douze ans, enfin onze ans et demi douze ans, il allait déjà très mal, bon il était retourné chez sa maman quelques mois, mais il avait quand même dix ans derrière lui de famille d'accueil, et c'était très... enfin moi, ça m'a toujours interrogé. »

Situation de Omar
Educateur référent ASE

- d'autre part, des informations détenues par des acteurs considérés comme pertinents, mais refusées au nom de leur manque de pertinence, *a priori*, dans l'accompagnement éducatif.

Un débat entre un éducateur et son chef de service de milieu ouvert illustre ce registre :

« Responsable UEMO 1 : Moi je la vois très bien, je me souviens très très bien de cette femme. Alors du coup j'aimerais savoir, elle est séropositive, enfin si on peut appeler ça savoir, ce n'est pas de la curiosité mal placée. Elle est séropositive ou pas ?

Educatrice UEMO 3 : Je ne sais pas et je n'ai pas spécialement envie de savoir..

Responsable UEMO 1 : Pour moi la question s'est posée à l'époque parce que dans ce merdier on ne savait pas qui était au courant de quoi, il y avait quand même des enfants qui étaient nés. Alors en plus monsieur ayant déclaré de son côté qu'il les avait fait dépister, mais manifestement madame n'était pas au courant. Parce que la question c'est encore de savoir, a priori est... je dirais où est la vérité dans cette famille. Et je dirais que la question

de la séropositivité... voilà, mais de manière globale, c'est la question de la vérité, d'une certaine vérité.

*(...) **Educatrice UEMO 3** : Je sais que madame G... a des soucis de santé, après précisément je ne sais pas et sur le plan du suivi aujourd'hui d'Ahmed je ne vois plus aujourd'hui, ou pas l'intérêt d'en savoir davantage en fait. Si ce n'est que oui, il y a eu quelque chose de l'ordre du morbide dans cette famille évidemment, autour de la santé qui s'est rejoué à certains moments du suivi autour d'Ahmed. Pour ma part je ne vois pas **l'intérêt d'en savoir davantage** aujourd'hui dans le suivi. »*

Situation de Ahmed

L'échange pointe un questionnement qui nous apparaît essentiel, et sur lequel nous reviendrons dans la prochaine partie : au-delà de la question de l'utilité dans cet accompagnement spécifique de la connaissance d'un diagnostic médical au sujet de la mère, on voit apparaître les difficiles interrogations au sujet du partage d'information, déjà évoquées à l'occasion de la lecture des dossiers : n'importe qui peut-il savoir n'importe quoi ? Existe-il au contraire des types d'informations, comme un diagnostic médical, qui seraient, par nature, extérieurs à la pensée éducative ?

c. Une pensée sans savoirs

Cette première exploration des éléments identifiés par les acteurs eux-mêmes comme des savoirs ou des connaissances, permet d'entrevoir les premiers repères, en creux, de ce qui pourrait fonder une compétence collective à l'accompagnement éducatif.

En observant ces éléments de discours, que notre technique d'entretien, faut-il le rappeler, incitait à subjectiver (le premier tour de table des groupes d'analyse invite chaque participant à faire le récit, forcément subjectif, de son expérience singulière d'accompagnement), nous constatons :

- d'une part, la mise à l'écart de l'espace de travail d'une pensée commune d'un certain nombre de savoirs, en particulier ceux que consigne, voire remise, le « dossier ». Ce sont des savoirs que les cognitivistes nomment les « savoirs objectivés » ou que d'autres appellent les « savoirs contextuels ». Nicolas Sallée en repère cinq registres prégnants dans « la fabrique du

raisonnement » des « éducateurs sous-main de justice »⁶⁷ : situation judiciaire, composition familiale, situation scolaire, dynamique familiale et situation socio-économique. Il y ajoute une autre catégorie, que nous venons de voir, pour notre part, plus discutée dans les derniers paragraphes : les éléments de diagnostic médical (cf la réputation d'épilepsie ou le diagnostic de séro-positivité).

Ces savoirs objectivés ou contextuels sont donc mis à l'écart de la réflexion individuelle ou collective, dans le dossier qu'on ne lit pas ou dans les discours, par le recours à la forme « sachant ». Selon la distinction opérée par Jean-Marie Barbier⁶⁸, il ne reste donc de mobilisables que des savoirs orientés vers l'action immédiate ou proche, des « savoirs opératifs ». A ce propos, on peut souligner, dans les extraits cités, très représentatifs de l'ensemble du corpus, la faible occurrence de termes renvoyant à une activité de compréhension ou de modélisation intellectuelle à des fins de généralisation. La fonction principale des connaissances des acteurs de l'accompagnement n'est pas de permettre de comprendre ce qui s'est passé, mais de permettre de construire une réponse aux demandes identifiées du mineur et de l'institution.

Donc, dans cette perspective, les professionnels, hors des savoirs objectivés, sont, selon les psychologues, contraints à ne mobiliser que des « savoirs détenus », « composantes propres à un agent individuel ». Or, avons-nous vu, parmi l'ensemble de ces potentiels savoirs détenus (construits à partir des informations accessibles dans les situations d'accompagnement), nombreux sont ceux qui sont en fait « retenus » :

- parce que venant d'un monde impensable par le professionnel (les savoirs de la rue, par exemple),
- parce que leur prise en compte est interdite par l'institution (les délits non jugés),
- parce que masqués par d'autres professionnels (la mauvaise réputation),
- ou disqualifiés par chacun (le collègue incompetent).

Autrement dit, ce que nous avons jusqu'à présent observé, ce sont les multiples efforts accomplis par les différents acteurs (individus, équipes, institutions) pour réduire les gammes de savoirs mobilisables dans l'accompagnement. Faut-il y voir le signe d'une volonté

⁶⁷ Sallée, N., « Des éducateurs placés sous main de justice : les éducateurs de la protection judiciaire de la jeunesse entre droit pénal et savoirs sur l'homme », thèse de doctorat en sociologie, Université Paris Ouest Nanterre, 2012, pp. 239-242.

⁶⁸ Barbier, J.-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, op. cit.

coordonnée de chacun de s'empêcher de penser son activité ? Quelles en seraient la motivation et la finalité ?

Nous préférons entrevoir là un usage commun de modalités particulières d'un même mode de pensée, une « réflexion dans l'action » et non « sur l'action », pour s'appuyer sur la distinction opérée par Schön dans *Le praticien réflexif* : « nous avons commencé à décrire une épistémologie de la réflexion en cours d'action et sur l'action qui explique la démarche éducative⁶⁹ dans les situations particulières et incertaines. Dans cette façon de voir le savoir professionnel, la solution technique d'un problème n'a qu'une place toute relative dans la conversation réflexive d'un chercheur. Quant au modèle de la science appliquée, il semble carrément incomplet⁷⁰. »

En suivant cette proposition de modélisation, nous pouvons saisir la fonction de ces savoirs remisés ou retenus : en effet, les professionnels, en position réflexive dans l'action, ne privilégient ni une visée fondée sur le vrai (de la science appliquée pour Schön, de la justice en ce qui nous concerne), ni même sur l'efficace (de la solution technique) mais une recherche, en cours de pensée, d'ajustements constants qui leur permettent seulement de rester en questionnements, en incertitude, c'est-à-dire dans l'action.

3.2. Un système de répartition inégale des savoirs

Dans ce deuxième temps, fort de ces premières perspectives de compréhension, nous nous proposons de reprendre l'ensemble des verbatim d'entretiens pour explorer non plus ce qu'on dit savoir ou non, mais quel(s) savoir(s) chaque acteur déploie-t-il dans ces groupes, comment chacun l'expose à l'écoute des autres, le justifie ou le partage. Dans ce but, nous choisissons de distinguer trois catégories d'acteurs, très inégalement représentées dans les groupes d'analyse : les juges (mais un seul juge a participé aux séances collectives), les psys (en différenciant bien sur psychiatres et psychologues) et les éducateurs (de très loin les plus nombreux, d'autant plus que nous ne distinguons pas, pour l'instant, PJJ et secteur associatif, milieu ouvert et hébergement, cadres et non-cadres).

⁶⁹ En fait, dans cet extrait, Schön s'appuie sur une analyse de situations d'activités de création artistique et de supervision psychothérapeutique. Nous avons remplacé dans la citation le terme « artistique » par « éducatif ».

⁷⁰ Schön, D., *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Paris, Logiques, 1994. 203-204.

a. Un juge sans mesure

Le travail des éducateurs et des services éducatifs avec les magistrats a été peu abordé lors des entretiens de groupe, vraisemblablement en partie parce que seul l'un d'entre eux y a participé. Il est donc un peu hardi de prétendre caractériser les savoirs des juges à partir du discours d'un seul d'entre eux. Toutefois, un certain nombre d'éléments au sujet des propos tenus à cette unique occasion semblent pertinents, tout comme on peut trouver un sens à cette absence quasi systématique.

C'est au groupe d'analyse des cadres participant à l'accompagnement du jeune Jawad que s'est joint le seul juge des enfants mobilisé par le dispositif. Ce collectif, à la demande du juge, s'est réuni au tribunal, à la date et heure déterminées par lui. Cependant, il précise à l'ouverture de la séance, qu'il dispose de très peu de temps à nous consacrer, ce qui ne nous permet pas d'exposer, comme d'usage, les raisons et les modalités de l'entretien.

Le juge délivre donc ce qu'on peut appeler un monologue de quelques minutes. Nous nous proposons d'observer avec attention ce discours, qui s'ouvre et se clôt sur deux énoncés assez surprenants :

« Je suis juge des enfants depuis peu de temps, donc je ne me reconnais aucune compétence en la matière (...). »

« (...) La seule chose que je vais faire pour lui (...) et il le sait, parce que je pense qu'il a fait un lien direct avec son juge, c'est que je vais retarder au maximum les audiences de ses dossiers qui peuvent tout casser. »

Situation de Jawad
Juge des enfants

Dans ces deux extraits, nous entendons un juge qui, d'abord, se déclare incompetent, et après un long développement sur lequel nous reviendrons bien sûr, revendique avec satisfaction son choix de ne pas juger. *A priori*, on aurait pu s'attendre à ce que quelqu'un qui débute dans la fonction s'attache à remplir prioritairement son rôle le plus central, à savoir pour un juge, de juger.

Dans un premier temps, ce juge expose l'esprit général de son travail en direction du mineur :

« Moi je vais vous dire, pour Jawad, ça a été du pur expérimental, sans véritablement avoir de certitude sur ce que les choses allaient fonctionner,

et avec le sentiment que ça n'allait pas fonctionner, que rien ne fonctionnerait à par le fait peut-être qu'il allait mûrir un moment donné. Donc ce que j'ai fait sur Jawad, (...) je m'appuie essentiellement sur les axes de travail des services sociaux. »

Situation de Jawad
Juge des enfants

Nous retrouvons là l'esprit général d'incertitude qui anime le travail des différents intervenants, appuyé même par un diagnostic défavorable, la dernière phrase laissant entendre que le juge pourrait se laisser guider par les services éducatifs.

Ce n'est pas tout à fait ça : juste après avoir déclaré son incompétence, le juge révèle qu'il s'est de fait appuyé (« la seule bonne idée que j'ai sans doute pu avoir ») sur son expérience d'un procès d'assises « avec un profil un peu approchant ». Le récit du juge, dès lors, alterne des éléments relatifs à l'affaire de « l'autre jeune » et les motivations des décisions qu'il a prises en direction de Jawad. Or, selon le juge, ce qui avait conduit « l'autre jeune » aux assises, c'était

« Un défaut de prise en charge des services éducatifs (...) parce qu'il y avait du personnel incompétent. »

Situation de Jawad
Juge des enfants

Le juge prend alors deux décisions. Primo, il demande des expertises psychiatriques : « c'était assez dramatique (...) il avait quand même un profil très manipulateur, psychopathologique » ;

*« J'ai misé sur la mère. **Tout le monde me disait** que la mère, c'était pas terrible, mais j'ai misé sur la mère. Parce que moi je venais d'arriver donc **je ne connaissais** que cette mère qui me semblait... mais tout le monde me disait 'c'est du paraître'. Et donc un moment donné **j'ai dit 'j'essaye'**. »*

Situation de Jawad
Juge des enfants

Autrement dit, le juge semble tenir un raisonnement en sept points :

- 1) J'arrive, donc je suis incompétent,
- 2) donc je dois m'appuyer sur les autres acteurs,

- 3) mais je fais l'analogie avec le procès de « l'autre jeune »,
- 4) où les services éducatifs étaient incompetents,
- 5) pour sortir de ces incompetences, je demande une expertise,
- 6) dont les résultats « dramatiques » m'obligent à me positionner,
- 7) je choisis donc de faire le contraire de ce que me conseillent les services éducatifs (réputés précédemment incompetents).

Nous savons⁷¹ que ce juge ne peut aucunement être considéré comme représentatif de l'ensemble des juges des enfants. Il n'en est qu'une illustration, un possible, dans le cas d'un accompagnement particulier. Toutefois, cet exemple nous semble significatif dans certaines de ses dimensions :

- la mise en scène de sa présence à ce groupe de réflexion, affichant une maîtrise du temps et du lieu,
- le contexte global d'incertitude dans lequel il situe son action, à l'instar des autres acteurs,
- le recours privilégié à un discours d'expertise, ici psychiatrique,
- sa prise de distance avec les acteurs éducatifs.

b. L'étrange clinique des psys

Comme les juges, les psychiatres ne se sont pas excessivement mobilisés pour notre recherche : un seul a participé à un groupe d'analyse. Comme le juge, mais dans des modalités différentes, sa prise de parole dénote un certain sens de la mise en scène : il se tait durant les deux premières heures de la séance, avant, à cinq minutes de la fin, d'entonner un monologue qui consiste essentiellement à contester l'intérêt de notre recherche, voire nos compétences. En voici les premières phrases :

*« Moi je suis assez frappé par votre fin. **Sur le plan psychopathologique**, on voit quand même que c'est un gamin qui est pris dans un système familial auquel il a beaucoup de mal à échapper, et **il faut savoir** que les institutions, qu'elles le veulent ou non, répètent le système familial,*

⁷¹ Par ailleurs formateurs de travailleurs sociaux, nous sommes fréquemment amenés à travailler avec des juges des enfants, essentiellement au titre de leurs compétences au civil.

forcément. Le seul moyen de s'en sortir, c'est d'échapper à l'institution aussi. Être incasable c'est aussi refuser d'être casé par l'institution. »

Situation de Ahmed
Psychiatre

Par ce propos liminaire, ce psychiatre⁷² se positionne clairement du côté des savoirs déclaratifs, ceux-là mêmes mis de côté avons-nous dit dans les dossiers. Ce « il faut savoir » à la fonction des « sachant » observés précédemment : l'énoncé qui suit n'a pas vocation à être mis en discussion, d'autant plus qu'il émane de considérations psychopathologiques, domaine de compétence exclusive des psychiatres. L'assertion « qu'elles le veulent ou non » positionne bien le discours psychiatrique par rapport aux échanges qui viennent d'être tenus, non dans un rapport de coopération ou même de discussion, mais dans une logique d'opposition. Le psychiatre montre qu'il en sait davantage que ses interlocuteurs, non parce qu'il disposerait de plus d'informations, mais par la qualité même de sa connaissance, son origine, qui lui permet de savoir, mieux qu'eux-mêmes, ce que les autres intervenants font, quoiqu'ils en pensent, quoiqu'ils en veulent.

La posture des psychologues est bien différente, ou plutôt les postures, tant leurs formes de discours, comme leurs modes d'intervention, sont variées. Contrairement au psychiatre rencontré, tous les psychologues ayant participé aux groupes d'analyse ont investi l'espace du dialogue et de l'échange. Cette attitude permet de repérer quelques particularités de leur discours ou de leurs modalités d'énonciation.

Dans ce but, nous proposons d'observer attentivement un extrait d'entretien assez long qui met en scène trois professionnels PJJ du même STEM0, un psychologue, le responsable et un éducateur :

« Psychologue Stemo: Je vois un gamin qui ne présente aucune résistance, qui n'a pas l'air de se dire 'je vais voir une psy ou une éduc'. (...) Et du coup ce papa, je connais par le biais des dossiers que j'ai lus etc., je m'en suis fait une image, l'image des années 90, qui sont les années de ma jeunesse. On lit dans les dossiers les raves, les exta, la défonce, les

⁷² A l'instar du juge, et pour les mêmes raisons, nous ne considérons pas ce seul psychiatre comme représentatif de la profession, mais nous conférons à son discours une valeur illustrative : c'est une figure possible des psychiatres, et malheureusement la seule dont nous disposons.

autoroutes, la mise en danger, la mort d'ailleurs d'un copain (...) à contre sens sur l'autoroute. J'ai **tout de suite l'image** après avoir lu ce dossier d'un père qui ne va pas bien du tout et qui est pris dans une espèce de spirale morbide qui pourrait tuer lui-même, les autres, enfin avec même cette question autour de la contamination. C'est la question de la mort finalement qui émerge derrière cette question là. Qui a envie de tuer qui au fond dans cette famille, on pourrait se le demander. Bref, en tout cas je rencontre le papa, qui est totalement surprenant. (...) Je vois un père qui est dans quelque chose, **comme un pansement psychique** qu'il s'est mis et qui semble lui permettre de tenir et de vouloir porter une fonction identificatoire pour Ahmed. C'est-à-dire un souci de représenter quelque chose, pour Ahmed mais aussi pour ceux qui étaient avant lui, c'est-à-dire ses parents, etc. Et c'est vrai que du coup en interne, pour finir, on a régulièrement cette question, comment est-ce qu'on travaille avec la fonction paternelle, et **tout le débat qu'on a des fois sur les postures psy, éduc**, comment est-ce qu'on travaille avec la question du père, est-ce qu'on travaille avec le père de la réalité ou est-ce qu'on travaille avec le père symbolique, ça va évidemment être des choses qui vont nous traverser, sur lesquelles il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, mais qui bien sûr vont nous travailler d'émotions diverses, et parfois complexes, difficiles. (...) J'ai l'impression que c'est une famille, une situation sur laquelle **on ne sait pas trop quelle serait la question** sur laquelle il faudrait travailler, et au fond je crois qu'il n'y en a pas une, mais il y a **toutes les hypothèses qui font qu'on arrive à reprendre le souffle de l'accompagnement**, parce que c'est une situation où la pulsion morbide est tellement forte qu'on pourrait être tenté de baisser les bras. Du coup on essaye quand même de se trouver chacun des manières d'avancer avec cette situation où la pulsion à répétition est quand même très à l'œuvre, notamment du côté de la mort.

Educatrice UEMO 4 : C'est en tout cas **on a cru** à ce projet du départ d'Ahmed chez monsieur. Comme on avait cru au CEF, comme on avait cru à l'EPE.

Responsable UEMO 1 : Et alors il ne fallait pas y croire ? Non mais comme 'on a cru', je pensais que ça voulait dire...

Educatrice UEMO 4 : A ce moment là **on y croyait, on savait que ce serait compliqué.** »

Situation de Ahmed

Le premier monologue du psychologue met particulièrement en évidence les étapes de la pensée en action de ce professionnel.

Tout commence par une donnée d'observation, « je vois un gamin qui », mais très vite une attitude très particulière l'amène à quitter la place de l'observateur pour prendre celle de l'enfant et le faire parler par sa propre voix. Ce procédé, dans l'ensemble du corpus, n'est, à une exception près, qu'utilisé par les psychologues, parfois assez systématiquement :

« En effet, s'il se retrouve seul et qu'il élabore autour de ' qu'est-ce qu'être seul ? Est-ce que ça veut dire que je suis seul au monde ? Est-ce que ça veut dire que je fais le deuil de quelque chose, d'une collectivité, mais je vais recréer quelque chose d'autre '. S'il élabore autour de tout ça, et savoir ses attentes à lui, il y a peut-être quelque chose qui va en sortir, parce qu'il est toujours dans les attentes des autres en fait : les attentes de la mère, les attentes de la grand-mère, les attentes de l'oncle, de la MECS, de la famille d'accueil... et du coup, ce qui nous emmène sur des trucs du genre 'vous me devez'... C'est toujours la même rhétorique, quoi : je suis dans les attentes de l'autre, mais en même temps, vous me devez ça, faut que vous me trouviez ça. »

Situation de Omar **Psychologue CEF**

On peut rapprocher cette curieuse modalité de la formule « qu'elles le veulent ou non » du psychiatre : la nature du savoir, ou le rapport à la connaissance, spécifique du psychologue lui permet d'accéder à un savoir d'une autre nature que le non-psy, ici le savoir du mineur que le mineur lui-même ne sait pas aussi bien formuler, là le savoir inconscient de l'institution.

Revenons au psychologue du groupe d'Ahmed. A partir des dossiers, il se construit, dit-il, une image du père, c'est-à-dire une représentation qu'il ne se formule pas en mots. Et cette image est construite à partir de ses propres souvenirs : on est ici dans un registre plus proche du rêve que de la connaissance. Mais ce rêve vire vite au cauchemar : la succession rapide des images en « spirale » fait s'imposer peu à peu d'abord le climat morbide, puis la figure de la mort. Pour sortir de cette ambiance oppressante, le psychologue quitte le récit du rêve pour le registre de l'analogie : « comme un pansement psychique ». On voit bien la fonction de cette comparaison : permettre de changer de registre, en passant de l'observation fondée sur des

éléments de réalité à l'interprétation, reposant sur une conceptualisation théorique, ici la « fonction identificatoire ».

Tout comme le psychiatre revendiquait sa connaissance de la psychopathologie pour présenter son savoir sur l'institution comme irréfutable, le psychologue utilise son rêve : n'est-il pas le seul dans le groupe à maîtriser l'approche psychanalytique, cette « science des rêves » ?

Aussitôt cette référence théorique formulée, le psychologue opère une traduction, pour rendre accessible cette notion à ses interlocuteurs : la fonction identificatoire devient la fonction paternelle. Mais accessible n'est pas opératoire. Se pose alors la question de l'usage entre psychologues et éducateurs de cette même notion : réel ou symbolique ?

La question reste en suspens, on ne peut trancher, mais finalement peu importe car « toutes les hypothèses font qu'on arrive à reprendre le souffle de l'accompagnement ». Il n'y a pas de plus belle formulation du savoir réflexif que nous évoquions précédemment : qu'importe ce que l'on trouve pourvu que l'on cherche, qu'importe les réponses tant que la question reste ouverte !

Le dialogue qui suit entre éducateur et responsable d'unité entérine cette posture : dès lors l'enjeu n'est plus de définir ce que l'on sait ou ignore, mais s'il faut croire ou non, de la connaissance à la foi. La dernière intervention est en ce sens éclairante quand on la lit à rebours : « ça sera compliqué », c'est-à-dire on manquera de savoir-faire et d'information, on tâtonnera ; mais on le sait... En forçant le trait, on peut entendre à nouveau le « je sais bien... mais quand même », d'O. Mannoni.

Ainsi, ces discours, d'un côté du psychiatre, de l'autre de ce psychologue, assurent-ils une même fonction qui consiste à valider ou invalider les efforts de pensée éducative.. Nous y voyons une affirmation d'un pouvoir, qui repose non seulement sur leur savoir théorique propre, mais aussi sur une méthode, la « clinique ». Deux professionnels d'un service partenaire en protection de l'enfance⁷³, un psychologue et un éducateur décrivent le cadre de cette « clinique » :

⁷³ Le fonctionnement décrit ci-après n'est pas représentatif de l'ensemble des services de la PJJ ou partenaires, ne serait-ce que par le faible nombre d'adolescents pris en charge par le dispositif considéré, ici une dizaine, contre 25 à 30 par un seul éducateur d'UEMO. Mais il nous semble que ce fonctionnement « privilégié » représente une forme idéale de travail que beaucoup aimeraient pouvoir développer.

« *Ma fonction au service, elle est triple : **j'interviens en clinique**, pour essayer aussi...les éducateurs de comprendre ce qui se joue dans la relation éducative. J'interviens aussi dans les moments d'accueil, c'est-à-dire que **je pars avec l'éducateur pour accueillir** l'adolescent qui nous est confié, ce qui me permet de me positionner auprès de la famille et de l'adolescent qui m'aura rencontré. (...) Et puis ensuite **j'interviens dans le cadre du soin** c'est-à-dire que soit je peux intervenir auprès de l'adolescent ou auprès de la famille (...) Et puis parfois, j'interviens pour **des éclairages sous forme de bilans**, c'est à dire que nous aussi, on est en panne de représentation avec l'équipe éducative. (...) Ça peut être des bilans psychothérapeutiques, ce qui me permet, à la suite du bilan, de mettre en place un dispositif d'ordre psychothérapeutique. Je vais déjà poser un bilan, je pose des indications de soin, puis après je tente quelque chose. (...) Quand ça fonctionne, c'est parce que nous on est en lien. Je pense que ce qui prévaut, dans ces pratiques, c'est vraiment le travail en lien, de proximité. Déjà entre nous, parce qu'on sait aussi que ces adolescents et leurs familles vont nous faire jouer des choses, et qu'il faut aussi pouvoir tenir, c'est pas toujours facile de les supporter, parce qu'ils nous font vivre aussi l'insupportable de leur vie et de ce qu'ils ont vécu, donc nous ça nous demande, pour être solides, pour tenir, d'être en lien, et puis voilà d'être dans **cette disposition d'écoute, de ce qui vient comme ça vient, et de tenter d'en faire quelque chose. On est devenu créatifs.** »*

Situation de Rémi

Psychologue service AEMO renforcée

On le voit : dans ce service, le psychologue oriente in fine ses trois modalités d'intervention à destination de l'équipe éducative. La clinique, citée en premier, est nourrie par les activités de soin et de bilan ; ou plutôt, le travail technique de bilan sert à ouvrir des pistes de soin, qui permettent au psychologue d'être en lien, via le mineur, avec l'équipe éducative, et de conduire auprès d'elle son travail clinique. Car, en effet, si clinique il y a, il ne s'agit pas, à proprement parler de clinique de l'adolescent, mais de clinique des professionnels en relation avec les adolescents. Ce que décrit l'éducateur :

« *Moi j'utilise l'image de **la boîte à outils**, c'est-à-dire que l'éducateur, le premier outil c'est **la rencontre**, mais après c'est aussi la possibilité de ... **d'utiliser une psychologue**, on a la chance d'avoir une psychologue à temps plein,(...) qui est présente à l'occasion des premières rencontres avec le jeune, qui fait connaissance avec le jeune, qui participe, **on a des temps de***

clinique toutes les semaines, alors toutes les semaines, trois heures de réunion, où on aborde la situation du jeune du point de vue clinique, c'est à dire qu'on va travailler autour de a priori se passe dans la rencontre ; on va **essayer d'analyser**, voilà, ce qu'on ressent nous, ce qui se passe dans cette interaction entre le jeune et l'éducateur, et avec l'aide de la psychologue, de pouvoir un peu essayer de **pouvoir analyser et comprendre** quels sont les enjeux de cette relation éducative. (...) **On part du postulat** que ça nous donne des éléments sur ce qui se passe dans la relation, (...) sur les pannes, sur les enjeux, sur les difficultés que peut rencontrer le jeune, et à partir de là en se basant sur la relation qu'on arrive à tisser avec lui, de **pouvoir cheminer** et de continuer d'avancer. »

Situation de Rémi

Educateur service AEMO renforcée:

Ici, le psychologue est considéré comme un outil, auquel l'éducateur doit croire (un postulat ne se démontre pas) pour pouvoir cheminer. Mais sur quoi repose cette croyance, ce postulat ? Le psychologue le formule plus clairement encore :

« Je dirais que c'est plus un travail sur l'éprouvé au départ, et une fois qu'on a partagé l'affect, on essaie de partager le sens, aussi. En tous cas de le chercher, le sens qui agit.. variable aussi, parce qu'on le saisit jamais vraiment, voilà mais en tous cas on essaie de s'approcher du monde du sujet. »

Situation de Rémi

Psychologue service AEMO renforcée

Tout débute par l'éprouvé, à savoir ce qui constitue une épreuve pour l'éducateur dans son accompagnement, qui justifie que ce dernier mette en jeu ses affects, c'est-à-dire ce qu'il n'a pas encore constitué en savoirs pouvant être verbalisés, afin de les « partager ». Ce terme de partage mérite qu'on s'y attarde : il ne s'agit pas d'une communication des affects, dans un vaste élan de compassion, mais comme le dit l'éducateur, d'un travail conjoint de compréhension de l'affect, d'un sens que selon le psychologue on ne « saisit jamais vraiment », parce qu'il appartient à l'absent de ce travail, le « sujet » mineur.

Ainsi, on peut lire que le postulat que doit admettre l'éducateur pour participer à ce travail clinique n'est autre qu'un des fondements de la psychanalyse : c'est par l'analyse du contre-transfert (ce que le mineur lui fait éprouver) que l'éducateur peut « s'approcher » de la vérité

de l'adolescent accompagné. Autrement dit, il s'agit, pour l'éducateur, de reconnaître que le sens de l'accompagnement éducatif n'est pas accessible par sa seule compétence.

c. Les éducateurs ou l'enquête impossible

Contrairement au juge (celui de notre échantillon) qui s'appuie sur le savoir des autres pour prendre une décision contraire, au psychiatre qui invalide les discours de tous au nom de sa connaissance de la psychopathologie, ou aux psychologues qui demandent à croire en ce qu'ils savent, les personnels éducatifs ne revendiquent aucun savoir opposable à ces autres acteurs : par nature, ils « font avec » la décision prise par le magistrat ; par principe, ils se prêtent à la clinique des psychologues.

Ils s'y prêtent, mais ne se l'approprient pas. A notre étonnement, dans l'ensemble du corpus, nous n'avons trouvé quasiment aucune formulation, par un éducateur, un chef de service ou un directeur, d'un savoir savant, ou tout du moins d'un énoncé de portée générale.

On peut juste noter, à une occasion, l'évocation par un éducateur d'une clé de compréhension d'ordre sociologique, qui tient, en fin de séance, à rappeler que l'accompagnement éducatif s'inscrit dans une logique de contrôle social des populations marginales, et cet échange entre un RUE et deux éducateurs, où tous trois semblent s'entendre sur un modèle général de fonctionnement familial :

*« Educateur UEMO : Ce qu'elle (la mère) ne comprend pas c'est que vis-à-vis des autres enfants ça a marché. Pourquoi pas là ? C'est **une question qui se retrouve dans bon nombre de familles** où il y a le vilain petit canard.*

*RUE: **une des explications** c'est la jémellité qui engendre une différenciation. Quand on est des jumelles **il y a une explication différenciée qui doit** être forcée de la part des parents.*

Educateur EPEI : la maman avait mis ça en place dès la naissance. (...) Elle voulait pas retrouver le mouvement des jumelles où on se sépare pas, on pense pareil, on s'habille pareil. »

Situation de Lucie

A part ces deux exemples, non seulement les éducateurs ne recourent pas à des propositions fondées dans un registre d'autorité savante, mais même, ils ne mobilisent pas de concepts que l'on pourrait attribuer à un champ disciplinaire identifié. Si parfois ils utilisent des termes qu'on pourrait retrouver dans des discours du champ de la psychologie, ces termes renvoient plus à de vagues notions, investies dans le langage courant. Ainsi, des mots ou expressions comme passage à l'acte, mauvais objet, déni, pulsion, transfert, etc.

Ainsi, le personnel éducatif tient-il à se présenter comme non-détenteur d'un savoir préalable à l'action. C'est d'ailleurs avec insistance que de nombreux éducateurs précisent qu'ils ne sont pas, par exemple, psychiatre, ce qui fonde leur non-savoir :

*« Après moi, **je suis pas psy. Je ne sais pas si c'est encore faisable, je sais pas si c'est faisable, je sais pas si ça change les gens. J'en ai aucune idée mais...** »*

Educateur référent UEMO

*« Donc le psychiatre est sur un positionnement qui dit que, il relève pas forcément de la prise en charge psychiatrique. Voilà. Après... **Je suis pas psychiatre .** »*

Éducateur UEMO

Cette absence de savoir de type théorique, c'est-à-dire de modèle descriptif qui permet de référer une situation particulière à une catégorie déjà existante, mais aussi prospectif, qui aide à anticiper l'avenir, et donc prescriptif, qui soutient une décision d'action, est même revendiquée par un directeur :

*« Au niveau des collègues qui suivaient Francis, mais plus en général, je pense qu'ils ont conscience, qu'un, il faut de l'humilité et deux, **on ne sait pas tout, on ne saura jamais tout, et tant mieux.** »*

Situation de Francis

Directeur Territorial MO

Il y a sans doute dans cette mise à distance des savoirs scientifiques de type universitaire un trait identitaire des éducateurs PJJ, profession qui s'est pour beaucoup construite, comme le rappelle Nicolas Sallée, autour de la question des savoirs nécessaires pour agir : « Dans une

forme de défiance vis-à-vis de tout énoncé à valeur intellectuelle, il⁷⁴ estimait que ‘la préparation au baccalauréat écarte ou amoindrit les individus avides d’action, alors que l’éducateur est avant tout un homme d’action, plus que de recherche et de pensée⁷⁵. »

« Pour justifier la nécessité d’une formation intellectuelle des éducateurs, Guy Sinoir insistait sur les spécificités de l’activité éducative elle-même, ‘la matière sur laquelle se fait le travail étant complexe’ (1946). Afin de couper court aux accusations d’intellectualisme portées par Henri Joubrel, Guy Sinoir évoquait la nécessité du déploiement de savoirs d’action, qu’il opposait alors aux savoirs contemplatifs. Si l’éducation est considérée comme un art, (...) cet art doit pouvoir recevoir l’éclairage indispensable des diverses sciences ayant trait à la question de la personnalité enfantine⁷⁶. »

On retiendra de cette analyse que l’objet de la dispute sur la nature de l’accompagnement éducatif des mineurs sous main de justice porte, dans ces années fondatrices, sur son statut d’action ou d’art, mais jamais de science, contrairement à d’autres champs comme l’éducation scolaire où le débat oppose partisans de l’art et de la science.

En suivant N. Sallée, on constate l’actualité de cette approche « artistique » de l’activité éducative : « Si la mesure d’IOE correspond à la définition générique de l’expertise, ses praticiens refusent pour autant de considérer leur travail comme une ‘expertise’, en ce que cette qualification consisterait, selon eux, à réduire leur activité d’investigation à une aide à la décision du magistrat⁷⁷. »

Ainsi, il semblerait que les éducateurs, en se distanciant de savoirs de type théorique, non seulement se privent d’outils descriptifs (mais que le travail clinique, tel que décrit plus haut, leur permet de mobiliser sous réserve pour eux d’accepter de devenir les sujets du clinicien), mais surtout, refusent leur valeur prescriptive, comme fondement d’expertise au profit du juge. Ce dernier point nous semble très important, car il permet de commencer à comprendre comment les éducateurs perçoivent leur place ou leur posture au sein du monde judiciaire.

⁷⁴ Joubrel, H., « Le baccalauréat est-il nécessaire pour être éducateur ? » *Rééducation. Revue, française de l’enfance délinquante, déficiente et en danger moral*, 1949, p. 42.

⁷⁵ Sallée, N., « Des éducateurs placés sous main de justice : les éducateurs de la protection judiciaire de la jeunesse entre droit pénal et savoirs sur l’homme », *op. cit.*

⁷⁶ *Ibid*, p. 23-24

⁷⁷ *Ibid*, p.83.

Un détour par la pensée de Michel Foucault semble ici nécessaire. Considérant que « tout point d'exercice d'un pouvoir est en même temps un lieu de formation, non pas d'idéologie mais de savoir ; et en revanche, tout savoir établi permet et assure l'exercice d'un pouvoir⁷⁸ », le philosophe nous conduit à observer différemment la fonction que peut tenir le savoir éventuel de l'éducateur entre celui prescriptif du juge et celui descriptif et prospectif des psys. Foucault étudie la genèse des différents savoir-pouvoir :

« La *mesure*, l'*enquête* et l'*examen* ont tous été, dans leur formation historique à la fois des moyens d'exercer le pouvoir et des règles d'établissement du savoir. La *mesure* : moyen d'établir ou de rétablir l'ordre, et l'ordre juste, dans le combat des hommes et des éléments ; mais aussi matrice du savoir mathématique et physique. L'*enquête* : moyen de constater ou de restituer les faits, les événements, les actes, les propriétés, les droits ; mais aussi matrice des savoirs empiriques et des sciences de la nature. L'*examen* : moyen de fixer ou de restaurer la norme, la règle, le partage, la qualification, l'exclusion ; mais aussi matrice de toutes les psychologies, sociologies, psychiatries, psychanalyses, bref de ce qu'on appelle les sciences de l'homme. (...) Avant de figurer ensemble et ainsi décantés à l'intérieur de domaines épistémologiques définis, ils (*mesure, enquête, examen*) ont été liés à la mise en place d'un pouvoir politique ; ils en étaient à la fois l'effet et l'instrument, répondant, la *mesure* à une fonction d'ordre, l'*enquête* à une fonction de centralisation, l'*examen* à une fonction de sélection et d'exclusion⁷⁹. »

Dans le long exposé du psychologue de STEMMO que nous avons observé, on voit bien comment se forme un savoir par une démarche d'examen clinique, où s'entremêlent données d'observation et énoncés généraux, comme décrit dans *Naissance de la clinique* : « Décrire, c'est suivre l'ordonnance des manifestations, mais c'est suivre aussi la séquence intelligible de leur genèse. C'est voir et savoir en même temps, parce qu'en disant ce qu'on voit, on l'intègre spontanément au savoir⁸⁰. »

Ce n'est pas jouer sur le double sens du mot « mesure » (étalonnage et décision) que de fonder la « mesure judiciaire », dont la mise en œuvre constitue la première fonction du service éducatif en PJJ, sur la méthode de mesure. En effet, Foucault a longuement montré comment le système pénal s'est construit autour d'une pratique de transformation du temps

⁷⁸ Foucault, M., *La société punitive*, cours au collège de France 1972-73, Paris, Editions EHESS Gallimard Seuil, 2013, p. 237

⁷⁹ Foucault, M., *Résumé des cours 1970-1982*, Paris, Julliard, Coll. Collège de France, 1989, pp. 20-21

⁸⁰ Foucault, M., *Naissance de la clinique*, Paris, PUF, Coll. Quadrige, 1988 (1963), pp. 112-115

continu de la vie qui va en des périodes discontinues qui constituent le temps social et permettent le contrôle des sujets dangereux : « Dans le système de la pénalité, (...) on ne punit plus par les corps, les biens, mais par le temps à vivre. Le temps qui reste à vivre, c'est cela que la société va s'approprier pour punir l'individu. Le temps s'échange contre du pouvoir⁸¹. » Ainsi la mesure de contrôle judiciaire, de sursis mise à l'épreuve ou d'incarcération, est d'abord une mesure du temps que l'Etat doit et peut s'octroyer dans la vie d'un individu.

Entre l'examen des psys et la mesure du juge, l'enquête resterait ainsi la dernière forme de production d'un savoir-pouvoir, « une enquête de suspicion générale et *a priori* de l'individu (...), graduée, accumulée, qui permet un contrôle et une pression de tous les instants, de suivre l'individu dans chacune de ses démarches, de voir s'il est régulier ou irrégulier, rangé ou dissipé, normal ou anormal⁸² ».

C'est ainsi que nous comprenons le « on ne sait pas tout, on ne saura jamais tout, et tant mieux. » du dernier directeur de STEMO cité. Non seulement il manque énormément d'informations (voir première partie de ce chapitre), qu'on ne cherche pas à collecter ni à conserver ou transmettre (voir entre autres les dossiers), mais de plus on ne souhaite pas construire des modèles totalisants d'ordre sociologique ou psychologique sur les mineurs accompagnés, justement parce que la spécificité de l'accompagnement résiderait, comme dit Donald Schön, non dans les savoirs *sur* l'action mais *dans* l'action. Ces savoirs, sitôt extraits du contexte de l'action, perdent leur valeur de savoir, et ainsi ne peuvent s'ériger en pouvoir, en surplomb du mineur.

S'il est une pensée éducative, c'est cette pensée sans pouvoir, celle qui se satisfait de permettre à l'éducateur d'être juste présent à l'autre, de « faire avec » le mineur. Cette pensée visiblement se passe de la plupart des savoirs nécessaires à d'autres acteurs, car sa fonction n'est pas de produire de nouvelles connaissances, ni de définir des programmes d'action ou des méthodologies, mais seulement d'être une pensée, à côté ou autour d'enfants ou d'adolescents dont la plus grande difficulté est souvent de se penser.

⁸¹ Foucault, M., *La société punitive, op. cit.*, p.73.

⁸² *Ibid*, p. 200.

3.3. Penser quand même

Comment alors se maintient cette pensée sans autre objet qu'un enfant absent, fuyant, imprévisible ? Qu'est-ce qui structure cette capacité à rester en pensée éducative? Autrement dit, *a priori* fait tenir les éducateurs ?

On peut, à travers leurs discours et leurs échanges, distinguer quatre lignes de force, autour desquelles semble s'organiser ce qui pourrait ressembler à une compétence à rester en souci du mineur :

- d'abord, il apparaît que cette pensée éducative est une pensée du moment présent, borné entre l'urgence impensable et le long terme trop incertain de l'avenir du jeune,
- c'est une pensée qui cherche à se construire avec d'autres, partenaires donnés, créés ou imaginés,
- et demande à se nourrir d'imaginaire, sous forme de projet ou de scénario,
- enfin, c'est une pensée arc-boutée sur des valeurs fortement affirmées : être éducateur à la PJJ, c'est prouver qu'un chemin éthique est toujours possible.

a. De la pensée tactique

Les mineurs que nous considérons en « échecs continus » ou répétés semblent marqués, avons-nous vu, par leur immense difficulté à différer leurs affects ou leurs pulsions, à tenir la relation, l'échange ou le regard, à se contenir plus qu'un instant. Vivant souvent dans le registre de l'urgence, ils exposent ceux qui tentent de les accompagner au même régime de la réaction immédiate ou de la réponse instantanée : ils attaquent ainsi la capacité à penser des adultes

« Pour le coup, je gère l'urgence. Je me retrouve à trois heures du matin avec une gamine qui me dit qu'elle va se suicider, je suis pas capable de.. enfin, pour le coup je suis pas capable de me... »

Situation de
Educateur EPE

Le travail éducatif consiste, en premier lieu d'abord, à sauvegarder ou rétablir un espace suffisamment sûr pour restaurer, pour l'adolescent comme pour le professionnel, le temps nécessaire à une pensée. Comme dit un éducateur, c'est un présupposé :

*« Ça je crois que c'est le **présupposé**, (...)il faut apprendre à se penser. Donc là, l'objectif, c'était **au lieu d'être dans l'instant et dans l'urgence, on apprend à se penser petit à petit. Pareil sur la nourriture... »***

Situation de Kalissa

Educateur service Insertion

Mais s'extraire de l'urgence ne permet pas, pour le personnel éducatif, de déployer une pensée large et ouverte sur le long terme. En effet, par principe, le mandat de l'éducateur, borné au mieux par la majorité du jeune, mais le plus souvent par l'échéance de fin de la mesure, ou du prochain passage à l'acte de l'adolescent, ne peut s'inscrire que dans une durée de relatif court terme, de quelques jours à quelques mois, ce que souvent les éducateurs nomment le « présent » :

*« On s'inscrit à **un moment donné**, dans le parcours du jeune, après, **il y a rupture**, ben oui, forcément, on arrive à le gérer, quand on peut avoir des nouvelles, bon voilà, et puis si on n'en a pas, ben tant pis, il y a d'autres jeunes qui arrivent aussi, donc ... **on se focalise sur le présent**, on peut pas systématiquement faire **des retours en arrière**. (...) Donc bon là, il y a rupture et qu'on n'a pas de nouvelles, nous en tous cas, on a tenté, à **ce moment**, là de lui proposer quelque chose. Il y en a **d'autres qui arrivent aussi**. »*

Situation de Quentin

Educateur référent UEMO

Ici, la pensée éducative se singularise de celle d'autres acteurs impliqués auprès du mineur :

*« On n'est pas souvent d'accord, on argumente, on contre argumente, mais moi j'ai beaucoup d'estime pour le Dr, parce qu'elle est... **dans sa temporalité**, dans son champ d'action, **qui est pas le même que le mien**. Elle elle pense peut être **Najib dans dix ans**, moi je pense **Najib dans une semaine**, et ça il faut l'accepter, et même **le juge des enfants, des fois il a pas la même temporalité que nous**. (...) Nous en foyer d'hébergement, la **temporalité c'est tout de suite**, et c'est-à-dire que quand il casse tout dans la*

maison, il y a quelque chose de l'urgence, des fois qui empêche de penser, aussi, mais quelque chose de la réaction... »

Situation de Najib
Responsable MECS

Ce directeur d'établissement situe très clairement l'espace du présent de l'éducateur, très différent des repères des soignants ou des magistrats. Cette contrainte très spécifique de l'accompagnement éducatif conduit les éducateurs à construire leur pratique en prenant en compte autant la durée que l'événement qui survient, le *temps qui passe* et le *bon moment*. Nous le voyons dans un dialogue entre un éducateur de milieu ouvert et un collègue de CEF, qui se remémorent avec plaisir leur coopération :

*« Educateur CEF: On a **toujours** été en lien, en fait, que ce soit au CHD... on était en lien **régulièrement** au téléphone...*

*Educateur référent UEMO : On s'appelait **régulièrement**, j'alertais pas mal, en disant, bon là, attention.*

*Educateur CEF : Du coup **on se relayait**, hein, toute la semaine... Je me rappelle, tu l'emmenais bien en montagne... Sur les chantiers aussi, donc il y avait vraiment un travail intéressant, effectivement.*

*Educateur référent UEMO : : Avec le CEF, pareil, j'ai **toujours** été informé dès qu'il y avait quoi que ce soit. Moi je le voyais **régulièrement** au CEF, je l'emmenais, je le récupérais, on faisait des synthèses très **régulièrement** avec la maman, le Dr P (...).*

*Educateur référent UEMO : J'étais en lien j'étais allé le voir là-bas aussi, du coup, on s'était un peu, sur **le temps** d'incarcération, partagé, avec le CEF, **le temps** où on pouvait aller le voir, et puis pas **rater le coche**, aussi, sur les temps d'incarcération comme ça, on savait qu'à **un moment donné** où il allait un peu mieux, (...) c'est à **ce moment là** où il fallait lui proposer quelque chose. »*

Situation de Quentin

Ce dont ces deux éducateurs rendent compte, à travers leur travail commun, c'est de l'espace nécessaire à une pensée tactique, telle que la définit l'anthropologue Michel de Certeau :

« J'appelle *tactique* l'action calculée que détermine l'absence d'un propre. (...) Elle n'a donc pas la possibilité de se donner un projet global, ni de totaliser l'adversaire dans un espace distinct, visible et objectivable. Elle fait du coup par coup. Elle profite des « occasions » et en dépend, sans base où stocker des bénéfiques, augmenter un propre et prévoir des sorties. Ce qu'elle gagne ne se garde pas. (...) Il lui faut utiliser, vigilante, les failles que les conjonctures particulières ouvrent dans la surveillance du pouvoir propriétaire. Elle y braconne. Elle y crée des surprises. Il lui est possible d'être là où on ne l'attend pas. Elle est ruse. En somme, c'est un art du faible⁸³. »

C'est bien cet art du faible que la pensée éducative doit étayer. Au départ, elle ne vise qu'à être là, qu'à mettre à distance des souffrances et des urgences un présent disponible pour le mineur et son accompagnateur :

« Ces situations, elles sont compliquées à gérer, hein, après ça on fait face à l'idée de pas y arriver... (...) je crois en la notion d'accompagnement, on n'est pas devant, on n'est pas derrière, on est à côté, à un moment donné, on est là, à un passage de leur vie, on dit, ben pose ta tête sur l'épaule, et puis voyons ce qu'on peut faire, mais on va pas sauver ces gens là, on va pas..et je crois que c'est ça, c'est d'intégrer cette question là aussi. »

Situation de Rémi

Educateur Service AEMO renforcée

Puis elle devient « calcul », c'est-à-dire qu'elle se saisit des informations qui se présentent, sans chercher à les anticiper ou les capturer dans un modèle fermé ; ces informations, elle les agence, elle les combine, reconstruisant perpétuellement la situation du mineur, toujours un peu pareille, jamais vraiment la même ; cette situation, elle en guette les aspérités, les prises, les ouvertures et les traduit en « moments » propices à l'évolution du mineur :

« Et puis en même temps il a cette capacité à détruire, ou à déconstruire (...) Donc moi c'est surtout ce que je retiens d'Omar, parce que du coup ça oblige à repenser souvent, tout le temps, nécessairement, sa situation et des réponses à lui apporter.. »

Situation de Omar

Educateur référent UEMO

⁸³ Certeau (de), M., *L'invention du quotidien*, tomes 1 et 2, Paris, Gallimard, 1990, p. 61.

b. À la pensée stratégique

Le directeur de MECS oppose cette temporalité de l'éducatif à d'autres temporalités du juridique ou du soin. Pour notre part, nous n'avons pas observé que psys ou magistrats réfléchissaient leurs pratiques en termes d'échéances, de durées ou de moments, mais plus selon des critères renvoyant à la question de la place de l'adolescent. Il y est moins question de temps que de lieux : famille ou placement, quartier ou éloignement, ambulatoire ou internement. L'enjeu de la réflexion, les alternatives mises au travail, semblent se structurer très schématiquement autour de la question de la meilleure place (ou « case ») dans une gamme qui va de la famille à la prison. Ce n'est plus une pensée tactique mais stratégique : « J'appelle *stratégie* le calcul (...) des rapports de force qui devient possible à partir du moment où un sujet de vouloir et de pouvoir est isolable. Elle postule un *lieu* susceptible d'être circonscrit comme un *propre* et d'être la base d'où gérer les relations avec une *extériorité*⁸⁴. »

Cependant, la stratégie n'est pas absente des pensées éducatives. Un espace stratégique peut en effet advenir lorsque l'exercice de l'éducateur rompt avec l'isolement. Dans ce cas, la pensée de l'éducateur ne devient pas stratégique, elle peut rester tactique en s'articulant à une stratégie. C'est donc dans un cadre collectif, établissement ou service que cette pensée complexe peut advenir. Là réside un enjeu de la fonction d'encadrement : au sein de la PJJ, le responsable d'unité éducative, le plus souvent éducateur il y a encore peu de temps, est le garant de cette articulation.

*« J'aurais voulu revenir sur comment en tant que cadre je suis vigilant quand il y a des changements de professionnels. Parce qu'il y a eu Pierre, après il y a eu Nadine. Après il y a eu David. Moi ma vigilance elle est que ce qui a été fait avant ne soit pas balayé et qu'on ne reparte pas à zéro (...) **l'accompagnement de Lucie**, c'est un accompagnement d'un agent mais **c'est aussi l'accompagnement de tout le service**. Un nouvel agent ne peut pas arriver avec des gros sabots en disant comme cela moi je veux pas travailler comme cela avec Lucie. Ma réalité c'est d'expliquer à l'agent où est-ce qu'on en est avec la situation de Lucie, quelles sont **les stratégies qu'on est en train de mettre en place**. Il doit la porter même s'il n'y croit pas. »*

⁸⁴ *Ibid*, p. 59

Situation de Lucie
Responsable UEMO

L'espace de la stratégie se nomme l'équipe, qui permet de rompre la succession des rencontres et des rendez-vous manqués du mineur avec tel ou tel éducateur, en situant chacun dans un collectif, en lui donnant une place parmi d'autres, et lui permettant de passer d'un « je » ballotté entre deux moments à un « nous », inscrit plus solidement dans un lieu. Bien sûr, les établissements d'hébergement semblent plus appropriés pour cette « relocalisation » des intervenants éducatifs, ne serait-ce que parce que le mineur y est censé y demeurer. A *fortiori*, des structures associatives un peu complexes, permettant, en leur sein, l'articulation de plusieurs services, favorisent cette pensée stratégique. L'exemple de l'accompagnement de Najib décrit par un éducateur illustre parfaitement comment se construit une pensée collective qui permet de sortir de l'immédiateté de la réponse au passage à l'acte par un « décalage », un pas de côté, un changement de place des adultes, qui permet de réfléchir autrement les besoins du jeune, en combinant divers lieux (deux foyers, un ITEP) de prise en charge :

*« Pendant quatre mois **on a essayé d'élaborer des stratégies**. De l'observer un petit peu dans ce qu'il venait questionner, suite à un passage à l'acte plutôt grave, (...), il y a eu un **décalage** sur un autre foyer (faisant partie de la même structure). Donc il a été **décalé** quelques jours et **à partir de ce décalage** là, on a pu travailler avec son psychologue qui le suit depuis quelque temps sur un traitement de fond, Ce qui a permis à mon sens depuis... Qui me permet de **dégager l'idée centrale**, c'est que sans traitement, c'était pas possible de travailler avec ce jeune. Je vous le dis, c'est un peu **le retour de l'équipe**.(...) Il a fallu, si vous voulez, quatre mois d'observation, pour voir l'effet que tout ça faisait pour envisager l'ITEP, pour envisager une scolarité, pour envisager quoi que ce soit. Sans ça, c'était un peu comme si on essayait de construire quelque chose sur des sables mouvants. (...) Donc, vous voyez comment tous **les acteurs se donnent le temps de l'observation. Et de savoir** comment on peut essayer d'articuler quelque chose d'un peu nouveau peut-être... **Une espèce de maillage**, entre les services pour pouvoir permettre à ce jeune de pas forcément finir en prison dans quelques années »*

Situation de Najib
Educateur Foyer

Cet extrait dit comment peut se rompre l'ordre de la temporalité immédiate par un décalage, qui permet à l'équipe de se reconstituer, paradoxalement, autour du mineur absent, pour l'observer : ce qui émerge alors, c'est « l'idée centrale », un axe autour duquel s'articuleront différents lieux.

C'est la même logique qu'on trouve à l'oeuvre dans un dialogue entre deux éducateurs, mais cette fois en milieu ouvert :

*« Educateur référent UEMO : Enfin moi, voilà, j'ai essayé de travailler comme ça **pendant quelque temps, en pensant aussi que ça allait s'arrêter.** Mais voilà, ce qui est compliqué, c'est que **dans ces moments** par exemple, ben... où elle est à rue, où elle a pas d'hébergement, c'est vachement difficile, du coup, de **prévoir** des rendez vous, d'organiser des choses ; (...) elle vit la nuit, du coup elle dort la journée, on sait jamais à quelle heure elle va se lever, avant 15 h c'est pas possible de la joindre..enfin ça devient à nouveau toujours compliqué, parfois j'ai l'impression que... ce qu'elle peut construire en matière..les soutiens qu'elle peut aller chercher, sur lesquels elle peut s'appuyer, euh..ben rien ne tient, en fait, **rien ne tient, dans le temps**, ça c'est... elle recommence...*

*Educateur SAPMN: Il y a différentes... bien qu'il y ait une continuité de ta part depuis quelques années, et avant de l'ASE. Mais ça c'est effectivement ... notre obligation, j'ai envie de dire, comme l'ASE ne peut pas avant les 18 ans, de dire '**On arrête**'. ça c'est très important parce que... Et c'est ce que qui leur permet, à ces gamins, d'**être quelque part, quand même**, sinon je pense que des fois ils se retrouveraient sans rien. Pour notre part, **on est allés loin** (...):lorsque elle a eu, elle a attendu un enfant, nous, notre organisation est faite de sorte qu'on dise 'Ben nous on ne sait pas accompagner des jeunes qui sont enceintes'. Et finalement, on a donc décidé d'accompagner cette jeune fille dans la maternité. C'est qu'a un moment donné, **l'organisation se décale de son cadre, en fait pour aller plutôt dans l'esprit de son cadre.** (...) Donc nous **on s'est décalés un peu**, on l'a accompagnée dans cette maternité. »*

Situation de Kalissa

Le décalage qui s'opère ici ne se joue pas entre deux services d'une même association, mais entre une organisation et l'espace institutionnel plus large dans lequel elle s'inscrit, pour permettre à la jeune femme accompagnée d' « être quelque part ». En effet, c'est la référence

au principe d'inconditionnalité de l'accompagnement départemental des mineurs en danger, qui interdit à l'équipe de dire « on arrête » et lui permet d' « aller plus loin ».

3.4. Penser le projet ?

Ainsi la pensée tactique de l'éducateur serait soutenue, contenue, par la dynamique collective stratégique. Cela voudrait-il dire qu'il suffit de ne plus se sentir seul pour se sentir efficace ? Bien sûr que non: l'équipe ne produit pas, par elle-même, de l'intelligence et des stratégies ; elle permet juste de tenir, quand rien ne fait sens, de gagner du temps :

« Les types de situations comme ça, vraiment ça met les professionnels, on est démunis, on sait pas par quel bout faut la prendre ou plus, et je pense qu'au moins, la fonction, c'est de se dire tous ensemble 'ben on sait plus'. Et je pense que se dire 'On sait plus' tous ensemble, ça fait cohérence dans l'équipe. 'On sait plus, on a essayé', et.. du coup ça remet du temps au temps »

Situation de Kalissa

Directeur Foyer de Jeunes Travailleurs

On rappelle que des architectes de la Renaissance, devant l'ampleur et la complexité des bâtiments monumentaux qu'ils avaient à construire, eurent un jour l'idée, au lieu de s'épuiser à répéter les consignes aux différents corps de métier engagés sur le chantier qui les oubliait aussitôt, de se retirer pour prendre le temps d'étudier et consigner les étapes successives de l'édification, et les points importants dont chacun devait constamment tenir compte. Là se trouverait l'origine du « projet » moderne. Ainsi, l'invention du projet réside dans cette « séparation entre conception et réalisation⁸⁵ » qui substitue aux temps qui s'enchevêtrent et se menacent, l'espace ordonné et stable de temps qui se succèdent et d'acteurs qui se coordonnent, autrement dit qui fait passer du savoir-faire tactique à la compétence stratégique.

Or, dans l'ensemble des dossiers consultés, comme dans la totalité des entretiens, nous n'avons trouvé aucune référence explicite à un outil de travail nommé, pour reprendre les expressions mobilisées par les politiques sociales, « projet individualisé », « document

⁸⁵ Boutinet, J.-P., *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 2005, p. 16

individuel de prise en charge » ou « projet pour l'enfant », et rendu obligatoire⁸⁶ dans les établissements et services sociaux et médico-sociaux, au moins par la loi rénovant l'action sociale de janvier 2002.

En revanche, l'intérêt d'un projet associatif, d'établissement ou de service est fréquemment mentionnée, d'abord bien évidemment par les acteurs intervenant au sein d'organisations qui en possèdent un. Sa première fonction, selon ces acteurs, est en effet, d'inscrire le temps bref de l'intervention dans des temporalités plus longues, celle de la prise en charge certes, mais aussi celle du jeune et celle de l'organisation. Deux professionnels de deux services d'une même association en donnent un saisissant exemple :

*« Educateur SAPMN : C'est vrai qu'il y a un **projet associatif**, aussi, qui historiquement ...est penser l'autre, accueillir l'autre, **le penser même quand il est pas là** ; ça c'est fondamental, fondamental...*

*Assistant social Service d'accueil de jour: C'est vrai qu'il y a un **projet associatif**.*

*Educateur SAPMN : **Soutenant**, (...), il y a une fondation , donc... mais il y a des valeurs **historiquement** fondatrices, qui .. qui sont aussi un socle à un moment donné, sur lequel on peut s'appuyer, sur la manière dont vous **pensez la majorité, le penser le jeune, même quand il est pas là, lui dire, on te pense, lui dire, regarde tes affaires, ça fait trois mois que t'es pas là, ben on te les a lavées, mon grand, voilà, ça c'est pensé** »*

Situation de Kalissa

Ainsi le projet sert-il à penser l'absent, c'est-à-dire à maintenir une activité de représentation de celui qui n'est pas là, une mémoire du mineur certes, mais aussi du professionnel pris dans une autre tâche, ou qui a quitté le service. Le projet inscrit chacun dans une histoire commune, une présence et une généalogie partagées.

⁸⁶ Le « projet » s'est, sous diverses appellations, progressivement imposé comme un « outil » essentiel de l'accompagnement social depuis le « projet d'intégration » des enfant handicapés à l'école, en 1982, étendu à l'ensemble du champ de handicap en 1989 (annexes XXIV du code de la sécurité sociale), puis l'intégralité du secteur social et médico-social en 2002 ; on parle alors de Document individuel de prise en charge ou de projet d'accueil et d'accompagnement ; dans cette perspective, dans le champ de la protection de l'enfance, la loi du 5 mars 2007 promeut le Projet pour l'enfant.

Mais le projet qui lie les intervenants entre eux est aussi ce qui permet de délier, de désintriquer soi et les autres, la part commune du travail et ce qui restera singulier.

*« Nous on avait fait un travail, nous pour savoir quelles sont justement nos compétences, qu'est ce qu'on fait vraiment, et **c'est super compliqué de nommer** le prendre soin, de nommer les choses qui sont finalement un peu indicibles, et qui font soin. Après **il y a un projet associatif** qui est créé, en effet, il y a plein de choses sur le prendre soin, même en collectif, sur un accueil, où les autres collègues ont une vision sur les jeunes, on les reconnaît tous, on peut les nommer..Mais c'est la part..non matérielle de notre boulot, et donc très difficile à nommer derrière. **La part invisible,(...)** elle est essentielle. »*

Situation de Kalissa

Assistant social Service d'accueil de jour

Cette dimension du projet est revendiquée, au-delà des structures associatives, par des éducateurs d'UEMO, qui opposent le cadre, formalisé par le projet, et l'action, menée par le professionnel : le projet, dans ce sens, garantirait à l'éducateur un espace de pensée où construire du sens, contrairement à son institution, sans projet explicite, qui serait tentée de privilégier le faire.

*« Du coup, le cadre il est important pour nous, pour travailler, se dire que le cadre, le protocole de dire ben voilà, le service ils prennent six jeunes en charge, il y a **un projet de service**, voilà, ça c'est réel, c'est la partie posée qui vient protéger le professionnel, c'est-à-dire qu'on sait que ça, **une fois que c'est posé, ça va pas être une variable**, après, la variable elle se fait sur la prise en charge des jeunes. Et là je vois, on parlait de la PJJ, on a l'impression qui c'est inversé. C'est-à-dire que la variable ça devient le cadre, c'est à dire qu'on a 25 jeunes, mais finalement si on se dit, on invente une annualisation on en prend 26 ou 27. »*

Situation de Rémi

Educateur référent UEMO

Cette appropriation du projet d'autres structures par les professionnels de la PJJ est analysée par un éducateur d'un service associatif de milieu ouvert.

« Educateur SAPMN: Oui, c'est la question de l'organisation et de l'institution.. On dit souvent, **faut les désinstitutionnaliser, ces gamins**. Mais on a une image de la maison, en fait, au contraire, **faut les ré-instituer**, ces gamins, et du coup, seul, (s'adresse à l'éducateur référent de l'UEMO) , comme tu t'es retrouvé, **c'est compliqué de penser ça**. Et ça peut être fait que collectivement, en fait. Avec la PJJ, l'ASE, le juge, si il y a un juge, qu'est ce qu'on **contractualise**, toujours **la prise de risque** avec le financeur, qui était à l'époque le Conseil Général, Donc voilà,. (...) **ça fait partie du projet du SAPMN**.

Chercheur : Ah, de votre institution. C'est pas le projet de toutes les autres ?

Educateur SAPMN: Non tout à fait, mais **c'est là qu'on s'invite aussi**. On se connaît bien avec (l'éducateur référent de l'UEMO), ça fait quelques années qu'on travaille ensemble sur des situations un peu complexes, souvent, **et ça se construit, en fait, c'est-à-dire qu'on a la capacité, de par le projet, de tenter de se décaler**, mais on n'est pas dans une forme de toute puissance de notre institution. »

Situation de Kalissa

Le propos est ici complexe, car il cherche à tenir ensemble différents niveaux de réalité, ceux du mineur, du contrat et de l'organisation. L'idée semble être que l'organisation, parce qu'elle laisse ses membres disponibles au contrat, permet que se restaurent les mineurs. Nous tenons à insister sur quelques termes utilisés par cet éducateur, en nous appuyant sur le cadre de référence de l'analyse institutionnelle pour laquelle « l'institution n'est plus considérée comme une donnée construite, mais comme un *processus dialectique* résultant de la tension permanente entre l'*institué* et l'*instituant* : les formes instituées sont sans cesse corrodées, subverties, déstructurées par la pression des forces instituanes (...). L'institution n'est donc pas une *totalité* achevée, cohérente et stable, mais une *totalisation* tournante et perpétuellement en cours : ce n'est pas une *chose* mais une *pratique*⁸⁷ ». Éclairés par ce contexte, nous entendons alors :

- tout commence par un énoncé de principe, critiquant l'objectif induit de désinstitutionnaliser les mineurs, en leur apprenant à se passer d'établissements d'hébergement ou de services

⁸⁷ Chevalier, J. et al, *L'institution*, Paris, PUF, 1981, p.7.

d'accompagnement : l'éducateur rappelle que l'enjeu n'est pas d'institutionnaliser ou de désinstitutionnaliser, mais d'instituer ou non, différenciant ainsi la réalité instituée du processus instituant.

- car ce n'est pas l'institution qui institue, mais les relations qu'elle suscite ou autorise, par les différents institués, règlements, usages, cultures.. Ici, l'institué prend la forme du projet du service et le type de relation que l'éducateur semble considérer comme instituante porte deux noms, le contrat et l'invitation (l'invitation étant peut-être la forme inter-individuelle du contrat inter-organisationnel),

- on voit donc là un appareillage institutionnel, où s'emboîtent projet de service, contrat et invitation, pour permettre un « décalage » des acteurs, une prise de distance paradoxale avec leur organisation. C'est ce décalage qui permet l'émergence d'un nouvel espace de travail : c'est ce décalage qui est instituant. Il nous semble que l'outil qui se construit alors, entre contrat et invitation, est simplement ce que l'on nomme, dans d'autres environnements, un « projet individualisé ».

3.5. Le « pari éducatif »

Mais, à ce que l'on a vu, la logique de projet n'est pas vraiment structurante dans les services de la PJJ : pas de projets individualisés en UEMO, pas plus de projet de service en UEAT, ou de projet d'établissement en EPM. Comme si la mesure judiciaire était à elle seule instituante...

A la question que nous posons au commencement de cette partie (comment alors se maintient cette pensée sans autre objet qu'un enfant absent, fuyant, imprévisible ? qu'est-ce qui structure cette capacité à rester en pensée éducative ? autrement dit, *a priori* fait tenir les éducateurs ?), nous n'avons, en ce qui concerne un grand nombre d'éducateurs, en particulier de milieu ouvert, que très partiellement répondu.

Quand une institution ne sait plus instituer, ne crée plus d'instituant, elle duplique ce qui est déjà institué : c'est ainsi que l'on produit des protocoles de contrôle, des procédures de gestion, des méthodes d'évaluation, des référentiels de pratiques, autant de traductions sous la forme de discours techniques de la visée initiale, pour permettre à des mineurs d'habiter à nouveau leur vie et le monde commun. Les éducateurs, privés de projets, souvent seuls, livrés

au gré des seuls moments de l'accompagnement, vivent difficilement la bureaucratisation de leur fonction :

*« Educateur Service AEMO renforcée : Actuellement, nous sommes dans une institution, mais qui **organise l'institution autour de l'administratif** et qui pour le coup, détruit complètement les outils de travail en dessous. (...) Des fois il faut faire preuve d'un peu de souplesse, peut-être faire un pas de côté par rapport à tout ça, et faire preuve de créativité, mais voilà faut pas qu'on nous demande, ou alors un peu moins, de **cocher des cases** ou tout ça.*

*Psychologue Service AEMO renforcée : On demande aux professionnels (...) d'être soumis à des normes dans lesquelles ils devraient rendre compte des outils qu'ils utilisent, les professionnels deviennent sur un mode opératoire. C'est-à-dire qu'on sait très bien que l'histoire avec des jeunes gens, on l'inscrit dans la marge parce que (...) c'est là que va se nouer la question de l'investissement à l'autre (...). **Tout le reste, c'est de la nomenclature, c'est des cases, des grilles d'observation, c'est la manière dont on va se mettre en conformité avec son employeur**, ce qui n'est pas tout à fait la même chose. Et je pense qu'effectivement, plus la marge est grande, plus ça met de la souplesse, et plus ça met de l'initiative, parce qu'on sait très bien que pour que ça fonctionne avec ces jeunes gens, **il faut que l'éducateur soit créateur de son propre rapport à l'investissement à l'autre**. Sinon, il peut effectivement rencontrer des jeunes, sur un mode opératoire, en y allant parce qu'il faut effectivement le faire, et en repartant sans vraiment avoir mis quelque chose de lui dans la relation, c'est à dire que ce souci, quand on se soucie de l'autre, il se passe quelque chose, quoi. (...). **Tous ces jeunes gens qui sont désinstitutionnalisés, ont affaire à des professionnels qui sont hyper institutionnalisés**, ça colle pas. (...) Voilà je crois pas que ce soit dans les procédures et **dans la maîtrise ou le contrôle** que ça marche, quoi, **bien au contraire**. »*

Situation de Rémi

Même parmi les directeurs de STEM0, s'entend ce doute profond sur la pertinence de cette inflation gestionnaire. Le ton est plus léger, l'opposition moins nette : qu'importe l'ingénierie administrative, le sens n'est pas là :

*« Une fois de plus j'ai un problème avec les cadres. C'est comme les protocoles. Après on se rend compte quand même, quand on fait **des bilans***

sur les protocoles, c'est que, quand même parfois ça fonctionne bien sans ça, et ça fonctionne mal malgré ça. Parce qu'effectivement, il y a quand même ce qu'on ne remplace pas, c'est l'humain et la qualité relationnelle. Et ça, on a pas encore trouvé un truc. »

Situation de Francis
Directeur Territorial MO

Car le sens, c'est l'humain. Sous diverses formes et formulations, l'humain comme valeur cardinale de l'accompagnement éducatif est très fréquemment revendiqué. Ce même directeur développe ce qu'il entend par « humain » :

« Ca me fait exactement penser à Élie qui est une autre situation, pour le coup je suis plus intervenu à ce moment-là et notamment à ses 18 ans, j'ai du lui dire qu'il était à la rue le soir. Mais par contre, voilà, on est tenu de batailler aussi, et on est porteur de valeurs. Un, on doit soulager les collègues de ça, deux, un gamin de 18 ans, de vivre à la rue, moi c'est niet... »

Situation de Francis
Directeur Territorial MO

Les valeurs ici évoquées sont celles de la sollicitude et de la responsabilité d'autrui : responsabilité statutaire du directeur sur ses salariés (le directeur leur épargne de signifier à un jeune adulte qu'il ne serait plus hébergé), mise en exacte égalité de la responsabilité d'un humain envers un autre humain. D'une façon plus radicale encore, deux cadres revendiquent cet esprit de responsabilité comme clé de voûte de l'accompagnement, sous le terme de « pari éducatif » : être responsable du mineur, c'est être garant de sa liberté d'humain, jusqu'au bout, fût-ce dans la mort ; il s'agit là d'une responsabilité sans culpabilité : être responsable de l'autre, ce n'est pas endosser ses fautes, c'est être avec lui, à égalité.

« Directeur STEM0 : C'était 'nous on préfère qu'il se foute en l'air dehors plutôt que dedans'. En gros c'était ça. L'éducateur il disait 'non non il va se suicider à l'intérieur', et moi je lui dis 'oui mais il vaut mieux qu'il se suicide à l'intérieur comme ça il y aura des médecins pour le sauver, a proximité, alors que s'il se fout en l'air dehors en pleine nature, nous on a aucun moyen de le sauver'. Et c'était devenu un dialogue de sourds. Et ça a duré. Chacun appelait son responsable qui appelait son directeur. Ca remontait. Limite si ce n'est pas remonté jusqu'au ministre. Parce que tout

*le monde voulait ses **parapluies** et tout le monde ne voulait pas que **Djamel** se suicide en prison. (...)*

Responsable d'unité éducative : *J'en reviens toujours à la **prise de risque**. On a des jeunes qui sont dans la prise de risque, mais les professionnels de moins en moins. Que ce soit les magistrats, les éducateurs, le monde soignant. Faire des **paris éducatifs** se dire qu'on travaille avec des gamins qui ont des fragilités, qui peuvent être déconnants, à partir de là... (...) **Les histoires de protocoles**... Tout le monde se protège. Il y a des gamins on se les refille un peu comme ça. On ne peut jamais, quoi qu'il arrive dans le parcours d'un gamin... Moi un jour j'ai un gamin qui s'est tué, il a piqué une bagnole... Tu te dis merde, mais tu te dis qu'un moment donné tu n'y es pour rien. Ce n'est pas parce que tu n'as pas fait une LSP que ça pouvait empêcher ça. De toute façon ça fait aussi partie, et de la vie professionnelle, et de la vie des gamins qu'on suit. Et on ne sait plus accepter ça. Et même au niveau des magistrats, les **prises de risques au niveau des décisions**... Moi c'est-ce que j'appellerai **paris éducatifs**. »*

Situation de Djamel

Ce « pari éducatif » nous renvoie forcément à la méconnaissance du mineur initialement décrite : on doit prendre un risque parce qu'on ne sait pas tout, on ne sait pas tout parce que le mineur reste libre. L'éducateur, contrairement au gestionnaire nourri de cases et de protocoles, est sans savoir-pouvoir de contrôle : sans « parapluie », il prend le risque d'accompagner un jeune humain libre.

Ce souci de l'autre rappelle inévitablement l'éthique d'Emmanuel Lévinas : « le lien avec autrui ne se noue que comme responsabilité, que celle-ci d'ailleurs soit acceptée ou refusée, que l'on sache ou non l'assumer, que l'on puisse ou non faire quelque chose pour autrui. Dire : me voici. Faire quelque chose pour un autre. Donner. Être esprit humain, c'est cela⁸⁸. » Ailleurs, Lévinas dissocie, voire oppose, cette éthique de la responsabilité (figurée par le visage de l'autre) à une éthique de la connaissance, et ainsi permet de comprendre comment le pari éducatif est le moment éthique de la pensée tactique, de la rencontre et de la parole : « la connaissance révèle, nomme et, par là même, classe. La connaissance se saisit de son objet. Elle le possède. La possession nie l'indépendance de l'être, sans détruire cet être, elle nie et

⁸⁸ Lévinas, E., *Ethique et infini*, entretiens avec Ph. Meyer, Paris, Fayard, 1982, pp. 103-104.

maintient. Le visage, lui, est inviolable. (...) L'universalité est instaurée par ce fait, après tout extraordinaire, qu'il peut y avoir un *moi* qui n'est pas *moi-même*, un moi vu de face⁸⁹. »

Si le pari éducatif est le moment qui fonde l'accompagnement et sa pensée, parce qu'il reconnaît le mineur comme acteur libre et non objet de savoir, c'est un moment aussi qui distingue et relie le professionnel et le personnel, dans la figure de l'éducateur. Car il n'y a pas de responsabilité de l'autre, le mineur, sans responsabilité de soi, l'adulte.

« Moi je suis éducateur spécialisé, j'ai un contrat de travail qui me demande d'intervenir auprès de ces jeunes en souffrance, pourtant, je me permets aussi de dire, je vais me laisser aller aussi dans une relation, et c'est ça qui va faire avancer, qui va faire chemin chez le jeune, et qu'on va accompagner. Après euh... on se professionnalise quand cet investissement et cet affect là, on arrive à le gérer, on arrive à le mettre à distance. Et c'est vrai que quand je ..quand j'avais passé ce relais, on m'avait laissé entendre à un moment donné 'Lâche lui la grappe, tu l'as trop investi'. Non, je l'ai investi, et je passe le relais, effectivement, mais c'est parce que justement, je l'ai investi, et j'ai pu mettre ce lien là dans la relation que ce gamin a pu accepter aussi d'aller dans l'autre, d'aller dans l'ailleurs, et de pouvoir continuer. »

Situation de Rémi

Educateur Service AEMO renforcée

Dans l'accompagnement éducatif, il n'y a pas de prise de risque pour le mineur sans prise de risque pour soi : c'est sa personne que le professionnel risque dans la rencontre et c'est justement pour ça qu'il est professionnel. Il n'est pas certain que Lévinas aurait adhéré à l'expression « aller dans l'autre » qu'emploie cet éducateur, mais est-ce trahir la pensée de ce dernier que de reformuler ainsi son propos : pour que le mineur s'institue comme humain, se subjective diraient les psychologues, il faut qu'il reconnaisse en l'éducateur un autre *soi-même* qui n'est pas *soi*, mais pareil à tous les hommes et différents de tous, singulier, en un mot. Être professionnel, c'est confier à l'autre sa singularité, le rendre aussi responsable de soi.

Mais le pari éducatif a ses limites : l'accompagnement reste une relation dissymétrique, c'est l'éducateur qui accompagne le mineur, non l'inverse. Il s'agit d'instituer l'enfant en adulte,

⁸⁹ Lévinas, E., *Difficile liberté*, Paris, Albin Michel, 1976, pp. 21-22.

d'éduquer. Etre professionnel, c'est aussi cela : le risque pour l'éducateur d' « aller dans le mineur » n'aurait pas de sens, car, et c'est là la grande fragilité de ces mineurs abandonnés, il n'y trouverait que trop de vide et de manque, et risquerait de s'y perdre ou s'y absorber .

« Ils sont en attente d'autre chose qu'on peut pas forcément apporter. De l'amour des fois... »

Situation de Kalissa
Directeur service Insertion

Être responsable, ce n'est pas offrir ce qu'on ne peut pas donner. Et être éducateur, c'est faire le pari que le jeune saura se suffire de ce qui lui est proposé dans une relation éducative, tissée de rencontres, de présences, de pensées, de paroles.

« Je crois que concernant ces jeunes là, qui ont cette quête d'amour, ma posture, c'est plutôt de tenter d'amener, derrière la question d'amour que je ne pourrais pas donner, c'est très simple, par contre, si il y a une chose qui est claire, c'est que par contre on va réapprendre à te considérer. Te considérer. (...) A un moment donné, faut essayer de replacer ces jeunes à cet endroit, à cette idée, de les considérer, parce que (...), c'est le propre du travail social, c'est à partir de ça qu'on travaille. De cette matière là, en fait, et c'est là qu'il y a de l'institution à avoir effectivement pour pas se perdre. »

Situation de Kalissa
Educateur SAPMN

Penser alors le temps tactique de l'accompagnement, c'est penser le coup d'après, en attendant que le mineur, en cours d'institution, se risque à son tour à se rêver pleinement humain :

« Je lui ai posé la question du bonheur comme je le fais avec tous les jeunes. Elle répond à côté. »

Situation de Lucie
Educateur référent UEMO

Nous venons de parcourir un chemin qui, partant du constat que les acteurs de l'accompagnement des mineurs en grande difficulté disent « ne pas savoir », nous a conduit à croiser la pensée d'anthropologues ou de philosophes de renom, Michel de Certeau, Emmanuel Lévinas, Michel Foucault... Reprenons ce trajet qui nous a ainsi menés des « informations manquantes » aux savoirs les plus essentiels sur l'homme, sa connaissance et ses *arts de faire*.

Dans un premier temps, nous nous sommes étonnés que tant d'intervenants sachent, selon leurs propres dires, si peu de choses, et nous avons cherché à recenser tout ce qui se trouvait ainsi insu : les données masquées des dossiers, les savoirs théoriques ignorés, les informations biographiques perdues, les secrets et les paroles inaudibles... Nous avons alors imaginé une première hypothèse : le savoir des accompagnateurs ne porte pas sur le mineur ou son contexte de vie, sur l'environnement institutionnel ou sur ses acteurs, mais sur eux-mêmes ; c'est un savoir réflexif sur une action en train de se faire.

En comparant ce savoir particulier aux connaissances mises en scène dans les entretiens de groupe par le juge ou les psys, nous avons pu comprendre quelle fonction les intervenants de l'accompagnement attribuaient à leur mode de pensée : ni cliniciens experts, ni prescripteurs juridiques, les éducateurs ne se vivent pas non plus comme des détectives enquêteurs. À ces trois formes de savoir-pouvoir, ils tentent d'opposer une pensée du *faire avec* qui ne vise qu'à permettre à l'autre, le mineur, d'un peu *se penser*.

Enfin, nous avons cherché à comprendre ce qui permettait à une pensée si fragile de tenir, et progressivement nous avons pu dévoiler, à côté de la pensée stratégique des cadres, jouant sur les différenciations des lieux, ou du milieu fermé, s'étayant sur les dynamiques de projets, individuels ou collectifs, une pensée tactique des éducateurs, posture patiente d'attention aux surprises et aux « bons moments ». C'est une pensée de la veille curieuse, entre affûts et maraudes, qui guette l'apparition de l'autre, de l'enfant derrière le délinquant, de l'adulte en devenir derrière le mineur en difficulté. C'est une pensée de l'altérité, qui en instituant « l'autre en soi » permet à l'autre de se subjectiver un peu, C'est juste une éthique de l'accompagnement.

Chapitre 4 - Incertitudes des contextes d'action et pratiques prudentielles⁹⁰

Catherine Lenzi

Il est fréquent d'entendre dire à propos des mineurs difficiles, présentés le plus souvent sous l'angle de la négativité qu'ils mettent en échec tous les dispositifs et à mal l'ensemble des institutions et des intervenants censés les prendre en charge. Ces constats auront conduit une majorité des acteurs du champ, relayés par certains auteurs, à les qualifier de jeunes « incasables⁹¹ », en les présentant comme une catégorie de public « insaisissable », qui « échappe » aux intervenants, et pour qui, « aucune solution n'existe » et « aucun dispositif n'est adapté ». Alors que ces mineurs sont systématiquement assimilés à la cause des dysfonctionnements (ou aux échecs de prise en charge), il se produit un glissement dans la façon d'approcher l'objet, qui déplace la focale des *capacités des organisations*, aux *incapacités des acteurs*, dont les mineurs au premier chef, mais également, les intervenants qui les accompagnent.

Pourtant, lors des groupes d'analyse, les éléments constituant les limites de la prise en charge des mineurs difficiles générant, *in fine*, un sentiment d'impuissance, voire d'incompétence chez les intervenants, sont apparus moins liés aux caractéristiques propres de la personne du mineur et à ses attitudes / aptitudes, qu'au contexte d'intervention et aux logiques organisationnelles qui limitent les possibles. A partir de cet éclairage, une première partie de ce chapitre se fixe pour ambition de sérier les tensions, contradictions et nœuds issus des contextes d'action qui placent les professionnels dans des situations de fortes incertitudes. A partir de l'enquête de terrain, il s'agit, au cours des mises en situation collectives, de faire ressortir les contraintes et limites organisationnelles de la prise en charge des mineurs difficiles, composantes phares des tensions et nœuds du métier.

⁹⁰ Ce chapitre a été rédigé par Catherine Lenzi sur la base d'une première trame de données organisée par Léo Farcy-Callon.

⁹¹ La partie contexte revient sur l'origine de cette notion.

En parallèle, on verra que les limites des contextes d'action peuvent constituer également, de façon tout à fait paradoxale, des occasions qui contraignent les acteurs à rendre visibles leurs ressources et les options prises, et à inventer d'autres dispositions et figures argumentatives, notamment collectives⁹². C'est bien ce qu'ont permis de vérifier les groupes d'analyse au cours de la recherche, en faisant ressortir les tâtonnements inventifs et ressorts d'action que mobilisent les intervenants pour mener, tant bien que mal, leur mission, et faire face aux contextes incertains de la prise en charge des mineurs pour lesquels les savoirs reproductibles ne semblent pas suffire. Dès lors, à côté de la mobilisation des savoirs formels, on observe que les professionnels adaptent leur cadre d'intervention et construisent des réponses sur mesure en fonction de la complexité des cas qu'ils ont à traiter et du degré d'incertitude des contextes d'action.

Ainsi, de la même façon que la première partie de ce chapitre éclaire les sources d'incertitudes et les paradoxes inhérents à la pratique des intervenants, une seconde partie porte une attention particulière à la façon dont ces mêmes personnels démêlent les nœuds de la pratique et tentent de s'extraire des tensions du métier. Il s'agit ici de regarder comment ceux-ci, de façon individuelle (pour le moment⁹³), se débrouillent des situations les plus complexes et incertaines, s'affranchissent des contraintes et recomposent, malgré tout, le sens de l'action.

4.1. Un contexte d'incertitude source de tensions et de nœuds

Cette sous-partie se centrera sur l'incertitude des contextes d'action qui fait que les intervenants peuvent, à certains moments, se sentir « bloqués » et en difficulté pour répondre à des situations pour lesquelles ils n'ont pas de solutions clés en main.

Une des premières difficultés tient à l'impossibilité fréquemment évoquée par les intervenants de reconstituer le parcours du mineur et de disposer d'éléments suffisamment consistants pour appréhender son histoire. Sur ce point, même si de façon paradoxale, certains personnels disent ne pas vouloir consulter les dossiers des mineurs avant d'entrer en relation avec eux, pour ne pas être influencés d'une quelconque façon, il demeure que l'absence d'informations

⁹² Chateauraynaud, F., « L'emprise comme expérience », *SociologieS*, Dossiers, Pragmatisme et sciences sociales : explorations, enquêtes, expérimentations, 2015.

⁹³ Le chapitre 7 traitera des ressorts des collectifs de travail.

pour un intervenant, au moment où il souhaite reconstituer le puzzle, peut constituer une première cause d'incertitude qui génère des formes de blocage pour agir.

a. La méconnaissance des jeunes et de leur parcours

Un des premiers éléments d'incertitude qui caractérise la prise en charge du mineur tient donc au manque d'informations dont disposent les services et les personnels socio-éducatifs pour approcher le mineur, qu'il soit question d'éléments biographiques ou propres à la trajectoire de prise en charge institutionnelle. Cet élément a déjà été souligné à plusieurs reprises, notamment au cours du chapitre précédent.

L'enchaînement et l'empilement des mesures de placement en institutions ou en familles d'accueil pour les mineurs concernés rendent périlleux l'exercice qui consiste pour les intervenants à reconstituer le fil de l'histoire du mineur, tant personnelle, qu'institutionnelle. Difficulté clairement identifiée par l'équipe de chercheurs lors des consultations de dossiers au moment de retracer les parcours et pour en cerner tous les tenants. Sur ce point, ce qui semble constituer un frein réside essentiellement dans l'absence d'informations concernant la personne, à savoir son parcours davantage biographique, qu'institutionnel. En lien avec cet aspect, la 1^{ère} partie du rapport apporte de nombreux éclairages ; nous n'y reviendrons pas. L'essentiel ici est de cerner en quoi cette méconnaissance du mineur peut conduire à une impasse dans l'accompagnement et générer des sources de tensions et d'incompréhensions dans l'approche du mineur.

De cette façon, le flou existant sur la question du passé du mineur constitue une forme d'énigme qui peut s'avérer être une limite déterminante dans l'accompagnement du mineur et dans la construction du lien. Le parcours de prise en charge d'Hana où l'ensemble des intervenants est confronté à un vide total concernant l'histoire de la jeune fille, notamment son arrivée en France à l'âge de 5 ans, est assez significatif à cet égard.

« La porte d'entrée, par rapport à cette adolescente, c'est justement ce qu'on ne sait pas. On n'a aucune porte d'entrée. C'est ce qui fait énigme, c'est ce qui fait qu'on ne peut pas y arriver avec elle. On n'a pas la porte d'entrée de sa vie, de sa naissance. On n'a pas la porte d'entrée de pourquoi elle est venue en France. Et à partir de là, tout est faussé. »

Situation de Kalissa
Psychologue PJJ

« Tout est faussé » répliquent les intervenants lors du groupe d'analyse autour du cas d'Hana. Ils sont formels, le travail de la PJJ est freiné par ces énigmes. Mais au-delà des difficultés pratiques que cette absence d'informations peut générer, cette situation renvoie à une nécessité chez les intervenants, de tout savoir et de faire trace, afin de « saisir » les mineurs. Nous reviendrons sur cet élément dans la partie 3 de ce rapport lorsque nous aborderons la question de la « mémoire institutionnelle ».

A côté des freins que constitue l'énigme du parcours biographique et institutionnel, c'est à la question de la 'place' et du 'placement par défaut' que sont confrontés les professionnels.

b. Le manque de places, les déplacements et les placements par défaut

Nombre d'intervenants ont évoqué lors des groupes d'analyse le temps et l'énergie déployés dans le but de trouver une 'place' aux mineurs. Quête effrénée qui, bien souvent, se solde par un placement par défaut ou par une série de placements-déplacements.

La situation d'Omar, comme d'autres situations étudiées dans le cadre de cette recherche, est tout à fait caractéristique de cette difficulté. Pour mémoire, Omar est placé en famille d'accueil à l'âge de 6 mois suite à un signalement pour maltraitance. Alors âgé de 11 ans, Omar est retiré de sa famille d'accueil. Cette décision de fin de placement prise par les services de l'Aide sociale à l'enfance fait suite à des différends avec l'assistant familial. Par la suite, le jeune aura beaucoup de mal à rester sur le long terme dans une même institution. Plusieurs années après qu'il ait quitté sa famille d'accueil, et après un enchaînement successif de placements-déplacements, les travailleurs sociaux de l'Aide sociale à l'enfance ont épuisé toutes les solutions. Faute d'autres possibilités, son éducateur s'en remet à la demande qu'Omar formule depuis plusieurs mois, à savoir, retourner dans son ancienne famille d'accueil.

« La situation sur laquelle je vais revenir, c'est la situation au moment où Omar était dans un foyer, où il est resté très peu de temps, où il a fait un passage éclair, donc juste après le CEF... Il a été quinze jours, à peine, pas plus dans ce foyer. Je veux parler de ça, parce que c'est en lien avec la famille d'accueil, pour moi, c'est les deux choses qui ont été très importantes... Enfin la famille d'accueil a eu une place très importante dans la situation d'Omar, son ancienne famille d'accueil. Et donc le placement au foyer, sur les quinze jours où il y est resté, tous les jours c'était des appels, tous les jours, c'était des coups de téléphone d'un établissement qui

n'arrivait pas à gérer Omar, des passages à l'acte quasi quotidiens d'Omar, plusieurs dépôts de plainte, durant les quinze jours qui ont accompagné ce placement, et un jour où ça a été : 'on vous l'amène, on ne peut plus', et on s'est retrouvé, enfin, je me suis retrouvée, parce que c'est moi qui en fait... l'ai emmené dans son ancienne famille d'accueil à 150 km du foyer parce qu'on n'avait aucune autre solution et puis parce que c'était ce qu'il réclamait depuis des mois, à cor et à cri, alors que nous, quand même, on avait freiné, sachant que... on n'était pas certain que ça tiendrait, parce que cette famille d'accueil avait quand même une représentation d'Omar qui ne correspondait plus à l'Omar d'aujourd'hui. C'est-à-dire qu'ils avaient la représentation d'un Omar qu'ils avaient eu petit, alors que ce n'était plus... ce n'était pas celui qu'il est devenu. Et moi, je... Alors ça a été très très compliqué cet accompagnement. Alors Omar était très très mal, alors... et puis en même temps tous ses passages à l'acte l'avaient conduit à ça, alors il était quand même à ce moment-là un peu tout puissant : 'maintenant j'ai réussi, j'ai réussi à aller dans ma famille d'accueil'.

Alors quand on arrive dans la famille d'accueil... j'ai vu un Omar comme je ne l'avais jamais vu, c'est-à-dire tout petit, dans des comportements très enfantins, donc que je n'avais pas vu comme ça depuis longtemps en tous cas... On sentait qu'il revenait chez lui, c'est assez étonnant, une famille d'accueil qui a sorti les albums photos, qui montraient Omar quand il était petit, et c'est vrai que, moi, la réflexion que je me suis faite, c'est que c'était un enfant qui était aimé dans cette famille d'accueil, on sentait qu'il avait été investi, dans tous les souvenirs de famille, on sentait qu'il était présent, en tous cas sur les dix ans durant lesquels il était resté dans cette famille d'accueil, et en même temps à se poser des questions en se disant : 'mais comment il peut être aussi mal, en ayant passé dix ans dans une famille d'accueil où a priori il a pu être pris en charge'... Voilà.

Et puis d'ailleurs la famille d'accueil très vite elle a ... Omar, il était tout le temps dans des exigences, dans des demandes perpétuelles, c'est-à-dire que tous les jours il pouvait téléphoner en disant 'il faut m'acheter ci, il faut m'acheter ça, faut m'emmener là, j'ai besoin de ça', et très rapidement la famille d'accueil elle a alimenté ça aussi, c'est-à-dire qu'elle appelait pour faire part des demandes d'Omar, demandes d'argent de poche, demandes de vêtements, voilà, diverses et variées et elle a répondu aussi aux demandes d'Omar, notamment sur le plan financier, et rapidement ça ne lui a plus convenu à Omar, parce qu'on répondait... enfin, je sais pas, même

encore aujourd'hui, je sais pas... Mais très rapidement ça n'a plus fonctionné, alors après... Et de toute façon, ça n'a pas tenu non plus là-bas, et puis... je vous dis ça, parce que nous, on s'est retrouvé face à un gamin qui nous a mis en face de ça. Et nous on a été obligé de l'emmener là-bas, en sachant qu' 'éducativement', c'était pas forcément ce qu'il y avait de mieux à faire, et dans le suivi d'Omar, enfin là, c'est un moment, mais dans le suivi d'Omar, moi, j'ai l'impression d'avoir fait que ça, c'est-à-dire d'avoir fait que le déplacer d'endroit en endroit parce qu'il nous mettait face à ça à chaque fois, mais qu'il y avait jamais, quoi, de se poser, de se dire à un moment 'là on arrête et là on fait quoi ?' On n'était que face aux mouvements dans lesquels il nous mettait. Et ce moment particulier, parce que ça a été compliqué, là ils nous l'ont ramené, voilà. »

Situation de Omar

Educateur référent PJJ

Ici, aucune place ne semble adaptée à la situation particulière du mineur. Face à des placements qui ne fonctionnent pas, qui aboutissent à des appels d'intervenants exaspérés qui baissent les bras, l'éducateur s'en remet à une solution par défaut. Cette solution incertaine est retenue avec l'idée que ça ne fonctionnera pas. Le service concerné a placé Omar dans son ancienne famille d'accueil faute de mieux, tout en sachant que ce n'était ni la solution adaptée, ni la meilleure chose à faire. Ici, le choix d'orientation ou de placement s'est opéré en fonction de ce qui est possible, et non pas de ce qui serait, idéalement, une solution pour le mineur.

**Trouver une place coûte que coûte : le casse-tête des éducateurs de la PJJ*

Cette situation caractéristique du placement par défaut renvoie à un élément souvent abordé lors des groupes d'analyse qui concerne le manque de place objectif dans les établissements. Cette difficulté amène les éducateurs PJJ à formuler un nombre invraisemblable de demandes d'admission, à la chaîne, avant que leur demande ne reçoive une réponse favorable.

Pour mieux cerner ce qui fait nœud pour les intervenants à ce stade, il convient de revenir sur le rôle des éducateurs de milieu ouvert à la PJJ. Ceux-ci sont censés garantir la continuité du parcours du mineur. Il leur revient de mettre de la cohérence dans les parcours et d'être garants du respect de la mesure judiciaire qui s'impose au mineur. Si les éducateurs ont leur mot à dire auprès des magistrats, ils ont avant tout comme mission principale de mettre en

place les mesures prises par la justice. Et cela se caractérise essentiellement par le souci de « trouver une place ».

Cette tâche s'avère souvent complexe, notamment dans le cas du suivi des jeunes les plus difficiles, soit parce qu'ils sont repérés par les services et connus, soit parce qu'ils ont des dossiers considérés comme 'trop fournis'. Ce phénomène place les éducateurs PJJ dans des positions difficiles où il faut trouver une place coûte que coûte. On en arrive à des situations aberrantes où les éducateurs de la PJJ envoient des dizaines de demandes d'admission par jour à tous types d'établissements.

« J'ai galéré grave, j'ai fait au moins 60 demandes d'admission, je n'ai eu que des refus, au regard de sa problématique, de ses difficultés, ça a été nié. 60 demandes c'est beaucoup et ça veut dire que la situation est très complexe. Pour les autres, généralement je fais 5 ou 6 appels et je trouve une solution. Alors, dans un cas comme Ugo j'appelle, je demande pourquoi, j'essaie de les persuader [...] Mais il arrive qu'on fasse des propositions, on sait intimement que ça va pas marcher, mais on n'a rien d'autre à proposer. »

Situation d'Ugo
Educateur UEMO

« Et c'est là où on se retrouve effectivement dans quelque chose qui est, qui est très désagréable pour les professionnels, et qui psychologiquement les perturbe énormément, c'est que en même temps, on leur demande d'être garants de la cohérence du parcours du mineur, donc quand on est porté par cette ambition, on va essayer de définir la prise en charge qui sera la plus adaptée au mineur, par la connaissance qu'on en a, de ce mineur, de ce qu'il lui faut pour qu'il soit pris en charge... Et au final, on se retrouve avec des placements par défaut, parce qu'on n'a pas trouvé. Les situations sont tellement particulières qu'il faudrait des institutions multiples pour pouvoir répondre, on va pas trouver le lieu de placement idéal, donc c'est catastrophique, pour les professionnels. Ça vraiment, au niveau psychologique, c'est un réel problème, mais ça c'est pas propre au territoire, et pas que à la PJJ. Au niveau administratif, au niveau administratif aussi. Ça traverse tout le travail social... Et nous, nous c'est de plus en plus fréquent, moi je... alors ça par contre, c'est des situations que les responsables d'unité me renvoient. Et je gère énormément de difficultés dans ce cadre là. C'est à dire, on n'a pas de possibilité de relais

qui seraient adaptés, on n'a que des solutions par défaut. Qu'est ce qu'on peut faire ? On nous dit : 'est-ce que vous pouvez agir à votre niveau ? Essayer de faire en sorte que ça se débloque...' On bricole. Donc, en attente de la situation qui nous parait la plus adaptée en on... on prolonge, soit dans une famille d'accueil, ou parfois à l'hôtel si ce sont des jeunes majeurs, et c'est vrai que c'est .. ça c'est... »

Situation de Tahrik
Responsable UEMO

L'enchaînement des réponses négatives a pour effet d'épuiser les professionnels d'un point de vue psychologique. Aussi et afin de contourner les refus systématiques, certains sont amenés à des formes de 'ruses'⁹⁴ qui peuvent avoir pour effet une dégradation des rapports entre intervenants et institutions.

« On nous a accusés d'avoir omis de dire à l'EPE que ce jeune-là avait des difficultés psychologiques, alors que franchement il n'avait qu'un cachet à prendre le matin, ce n'est pas la mer à boire. Et alors le plus drôle, c'est que après on a pu le mettre dans un autre EPE, et là dans le rapport de la responsable à l'autre responsable, elle a complètement omis de dire que ce jeune était épileptique. On nous a accusés de ne pas signaler l'état psychologique et physique du jeune, elle disait que la prise en charge n'était pas adaptée. »

Situation de Djamel
Responsable d'UEMO

Au-delà des enjeux de relations entre intervenants et institutions, cette situation reflète le jeu complexe des demandes d'admission. Tout d'abord, face à des refus répétés, les personnels des services de milieu ouvert de la PJJ peuvent être amenés à 'adapter' les dossiers en fonction des types d'établissements, et à 'dissimuler' certaines informations pour maximiser les chances d'admission.

Ainsi, peut-on voir, dans le cas rapporté ci-dessus, que les intervenants qui accueillent le mineur a manifesté une forme de suspicion à l'égard du milieu ouvert en l'accusant de dissimuler une information médicale à laquelle elle aurait dû avoir accès. Ces déclarations

⁹⁴ Vidal-Naquet, P., « Le travail de care : tact, ruse et fiction » dans Brodiez A., Von Bueltzingsloewen I., Eyraud B., Laval C. et Ravon B., *Vulnérabilités sociales et sanitaires. Approches sociologiques et historiques*, Rennes, PUR, 2014.

reflètent les tensions-suspensions sous-jacentes lors de l'admission de certains mineurs, notamment ceux jugés les plus difficiles.

** Ébranlement des professionnels entre recherche de protection et discrédit*

Dans les cas les plus extrêmes où les intervenants n'ont aucune solution d'hébergement à proposer au mineur, et où celui-ci n'a pas d'autre alternative que d'être à la rue, une solution peut consister à proposer au mineur quelques nuitées d'hôtel le temps qu'une autre solution soit trouvée. Le cas d'Élie illustre bien cette situation.

« Après l'EPM, il y a la sortie de l'EPM. Finalement tant qu'il était à l'EPM, il était quelque part. On savait où on pouvait le joindre. Il était sous nos yeux. C'était plutôt un garçon de nature à disparaître. Il n'avait pas de téléphone. Il était constamment en fugue. Donc, on arrivait jamais à mettre la main dessus... Mais à la sortie de l'EPM, c'est Sylvain (anonymé) qui est allé le chercher. Avant en amont on avait fait des recherches partout, que ce soit en Foyer Jeunes Travailleurs, que ce soit en accueil adapté. On a passé plein de coups de fil. On a envoyé des courriers. A la sortie de l'EPM ça a été la journée où on a téléphoné de 7 heures du matin au 115 jusqu'à 14h où on nous a dit « il va dans tel foyer » (une structure d'urgence pour les sdf mais au sein d'un contexte hospitalier/psychiatrique) comme il allait être en présence de personnes défavorisées on a fait des photocopies de ses papiers, on lui avait fait un petit sac à dos pour qu'il ait ses affaires de la journée et les grosses affaires, le linge, on les gardait au service (...) on a passé une matinée super longue à attendre que le 115 nous appelle. Sauf que le 115, il faut savoir que c'est pour une journée. Et pas moyen d'obtenir quelque chose de plus durable. Donc on a fait quasiment toute la semaine cette procédure du 115. Et tous les matins c'était pareil, on téléphonait au 115. Et tous les matins, Elie venait nous demander : 'mais où est-ce que je dors ce soir ?' Au début c'était plutôt de manière sympathique car Elie avait noué avec nous des relations plutôt sympathiques. Mais sur la fin de la semaine c'était usant pour nous car on n'arrivait pas à répondre à sa demande, c'était usant pour lui parce qu'il en avait marre d'être trimballé d'un endroit à un autre. Ça a été très dur jusqu'au moment où notre directrice a décidé qu'on lui paye une, puis trois, et quatre semaines en hôtel (...) ça a posé un peu la situation. Même si ça dure que la semaine, t'es un peu chez-toi. Ça le faisait un peu respirer. Et pendant deux ou trois

jours, il a pu se poser sur cet hôtel. Et dehors il faisait moins 6 degrés. Là il était au chaud et c'était bien. »

Situation de Elie
Educateur de l'UEMO

Après avoir accompagné le mineur dans les démarches du 115, les travailleurs sociaux se retrouvent face à un fait établi : aucune réelle solution ne peut être proposée par le SAMU social, et Élie risque de se retrouver à la rue en plein hiver. La responsable de l'UEMO considère que « *sa situation relevait presque de la non-assistance à personne en danger* ». Ici, l'hôtel devient une solution temporaire au placement qui permet momentanément d'apaiser le mineur et de garantir la mission de « protection ».

Au-delà du dépannage que peut représenter l'alternative de l'hébergement à l'hôtel, l'impératif de garantir la protection du mineur peut conduire à des placements institutionnels contradictoires, voire totalement insensés. Tel est le cas du jeune Ghassan, âgé de 14 ans, placé en Centre éducatif fermé (CEF) faute de place ailleurs.

« On était vraiment persuadé qu'à ce moment là de son parcours il n'y avait peut-être pas grand-chose à tenter. Ça nous paraissait être la moins mauvaise idée. Il fallait qu'il puisse tenir quelque part, qu'il soit en sécurité parce qu'il était en fugue en permanence. Il dormait dans la rue. C'était pour sa protection. Mais c'est horrible de mettre un gamin en CEF pour sa protection. Mais là on était vraiment obligé. Il avait à peine 14 ans ».

Situation de Ghassan
Educateur UEMO

Le manque de places adéquates pour accueillir, au sein des institutions de la PJJ, les mineurs auxquels notre recherche s'est intéressée, éclaire un nœud central du travail des intervenants qui les fragilise au cœur de leur mission, crée un sentiment d'impuissance et d'épuisement professionnel, et les percute sur un plan moral (valeurs et éthique de la profession) et psychologique.

De cette façon, l'incertitude des contextes d'action due à la non-réponse ou à la réponse faiblement adaptée des institutions explique que certains mineurs s'engouffrent dans la brèche institutionnelle et affichent une attitude de 'commandement' vis-à-vis d'un intervenant dépassé et discrédité par la situation. Ce schéma peut conduire les intervenants à un sentiment d'impuissance, voire d'incompétence professionnelle.

« Il a 14 ans, et il nous met en situation de nous commander. C'est-à-dire que moi je me suis retrouvée, j'habite à 25 km du Moulin, un dimanche matin à voir l'éducateur me disant : 'Jawad devait partir chez sa maman, c'était prévu, c'était un week-end, il n'y a pas de gamin, il a refusé de partir'. Et moi je disais : 'on ne te demande pas si tu veux partir ou pas, les choses sont prévues, elles sont organisées, c'est comme ça'... Et il me disait : 'donc, concrètement vous savez que je vais être en danger si je rentre'.. Donc, là je pensais effectivement 'petit con'... 'Et vous voulez m'obliger à aller me mettre en danger'. Et j'avais les deux éducateurs qui étaient présents et qui du coup ne savaient pas ce qu'ils avaient à faire. Et je me retrouve, il me disait : 'si je dois partir, je veux que ça soit vous qui me le disiez'. Et je me retrouvais dans ma voiture à me dire : 'mais enfin t'es en train de monter, il te convoque et tu arrives'. Et je me vois arriver comme une malade en disant : 'je suis là pas parce que tu m'as demandé de venir, mais parce que j'ai des choses à te dire'. Et en même temps, je me disais : 'pauvre andouille, tu lui dis ça, mais il t'a fait venir'. Et tout tout comme ça, tout le temps. 'Je veux aller à l'école, c'est important pour moi', on organise un rendez-vous pour préparer la scolarité, et au moment du rendez-vous, il ne rentre pas le week-end et il est en voiture avec l'autre jeune, ils ont fugué, et ils sont... 'On part en Espagne là pour deux jours, mais on sera là ne vous inquiétez pas'... »

Situation de Jawad

Directrice d'un foyer associatif

Poursuivant le présent extrait d'entretien, cette directrice de foyer éducatif pointe deux raisons qui expliquent le sentiment d'« échec » et d'« incompétences » qu'elle a pu intérioriser dans cette situation : la rigidité des procédures et la compétence du mineur à repérer les failles de l'institution.

Comme pour le placement par défaut, cette situation illustre la façon dont le manque de souplesse des procédures crée des tensions qui fragilisent les intervenants dans l'établissement de la relation avec le mineur. 'Fragilités' qui, même si elles s'enracinent dans des causes organisationnelles, peuvent être vécues par les intervenants sous le mode de l'impuissance et de l'incompétence individuelle et être interprétées par les mineurs comme une forme de discrédit professionnel.

Ces cas de figure fréquents, pour ne pas dire quotidiens, autorisent des débordements de toutes parts, du côté du mineur qui peut saisir la brèche pour s'y engouffrer, et du côté de

l'intervenant, qui peut intérioriser un sentiment d'échec et d'impuissance pouvant générer des logiques d'usures psychologiques et d'abattements professionnels. Les logiques à l'œuvre peuvent justifier un désinvestissement, voire un 'rejet' du mineur et une rupture du lien ; ou tout à l'inverse, activer des logiques d'engagement et de surinvestissement de soi pour combler les failles du système et maintenir le lien malgré tout.

Dans tous les cas, les contextes d'action génèrent des troubles et tensions fortes qui amènent les professionnels à ressentir des émotions, qu'elles soient positives ou négatives. Ce point concernant l'activation de ressorts émotionnels fera l'objet, dans le chapitre suivant, d'une attention particulière. Pour l'heure, et toujours dans le souci de cerner les tensions et paradoxes qui entourent les pratiques d'intervention, nous souhaitons revenir à la question du manque de souplesse et de la rigidité des cadres d'intervention.

c. Une hyper rigidité et une protocolarisation des pratiques fortement décriées

Un point unanime relevé dans l'ensemble des groupes d'analyse porte sur la façon dont les intervenants ont souligné la rigidité des cadres d'intervention et déploré un manque de souplesse considérable à travers les passages obligés et réponses standardisées imposées par les institutions. Cette rigidité est vécue comme une contrainte forte, souvent caractérisée comme une atteinte à la construction du lien avec les mineurs et aux *identités professionnelles*⁹⁵.

Face aux rigidités décriées, certains expriment la nécessité de plus de souplesse en évoquant le besoin de « se laisser aller », de « faire preuve de souplesse » et « d'inventer d'autres solutions ». Partout, les intervenants expriment le souhait de se « décaler » de l'emprise administrative et protocolaire afin de conduire leur mission dans des conditions plus favorables.

Toujours concernant la situation de Jawad, cette même directrice, qui exprimait un sentiment d'échec et d'incompétence, évoque des réponses institutionnelles trop « rigides » qui ne permettent pas d'« inventer » du « sur-mesure ».

⁹⁵ Dubar, C., *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1992.

« ... Un gamin de 14 ans et demi est confié à une structure pour pouvoir accompagner sur ce qui en lui, lui pose problème. Il faudrait pouvoir accompagner, et que du coup que le cadre soit en pointillés. C'est-à-dire qu'il puisse effectivement à certains moments, qu'on ne soit pas amené à se dire : 'mais alors là on est dans l'OPP, on est dedans, on est dehors ?' On voit bien que c'est le gamin où de toute manière, quand on veut qu'il soit dedans, il nous dira : 'je suis dehors', et quand on voudrait qu'il soit dehors, il nous dira 'je suis dedans'. Il faudrait avoir une souplesse et puis là je ne me demande pas s'il est sous ma responsabilité, pas sous ma responsabilité. Je n'essaye pas de répondre à toutes les questions, j'essaye de le regarder lui et de dire : 'tu veux être dehors, t'es dehors et quand tu auras besoin d'être dedans'. Il faudrait pouvoir, dans l'idéal, ce serait ça, et en fait on se retrouve à dire : 'bah non il ne veut partir, à un moment on veut qu'il soit là' et on fait exactement ce qu'on n'a pas envie de faire dans le cadre d'une prise en charge et dans l'accompagnement d'un gamin qui nous est confié. Donc, c'est en ça que moi je parlais de ce sentiment d'incompétence. De dire 'ça veut dire qu'on n'est pas à même d'accueillir un gamin qui a besoin de nous dans un besoin qui lui est propre'. On a une réponse qui est tellement rigide... C'est ça que j'ai ressenti moi... Il y a des gamins, on a une marge. Lui, d'emblée on sent que la marge elle ne va pas être... Il faut inventer un truc qui soit du sur-mesure, mais que du coup, tout seul, on sent bien que... enfin voilà, cette notion de responsabilité. L'âge. Jawad c'est le gamin, quand vous êtes en face et que vous parlez avec lui, combien de fois on s'est dit 'il n'a que 14 ans'. Par rapport à l'école par exemple. Apprentissage ? Mais non il a 14 ans. 14 ans ce n'est pas 16. Ce n'est pas 15 et demi. Ça veut dire qu'il y a deux ans où il faut faire cohabiter l'idée de l'école avec un gamin qui de toute manière, il ne pourra pas, en tout cas quand on l'a accueilli je ne sais pas aujourd'hui, c'était deux trucs pas possibles. Et en même temps il faut faire avec la réalité qui est que 14 ans il y a obligation scolaire. Et que même quand on essaye d'imaginer, de se dire on pourrait inventer un truc pour 3 mois. Ce sentiment de ne pas être à la hauteur de ce que ce gamin mériterait qu'on mette en place. Avec tous les moments où il nous énerve. [...] Aujourd'hui, je trouve qu'on est dans quelque chose qui est encore plus paradoxal qu'avant. On parle de ces gamins qui sont en grande difficulté, ces gamins très difficiles, donc on les parle, on les repère, on les nomme, et en même temps les choses sont rigides autour. »

Situation de Jawad

Directrice d'un foyer éducatif

Il est intéressant de noter que les intervenants face aux difficultés de prise en charge auxquelles ils sont confrontés et au manque de souplesse qu'ils déplorent, évoquent fréquemment l'image du professionnel en train de cocher des cases. Attitude qu'ils attribuent aux « démarches qualité » et à la « nouvelle gestion publique ».

« Et, et on en est train de tendre, gentiment, à tout mettre ça dans un sac, secouer, et à sortir le travailleur social, multifonctions, multi tâches machin, qui va aller cocher des cases. Je veux dire, actuellement, dans les institutions, on nous demande de faire des boulots autour de la démarche qualité, la démarche qualité, quand on reçoit le truc, ben là vous allez cocher la case, pour tel jeune vous mettez un budget, pour tel jeune vous n'en mettez pas. Point. Ben n'empêche que derrière le budget là et derrière le fait qu'il n'y soit pas là, il y a un travail clinique, il y a un travail de pensée, il y a un travail d'élaboration autour de ce qui se passe dans la relation à l'autre, et nos métiers, c'est des vrais métiers, de lien à l'autre, de relationnel. »

Situation de Rémi

Responsable d'une association de MO

**Des protocoles vus comme une entrave à la construction du lien*

Allant de pair avec le constat d'une rationalisation des pratiques autour des 'démarches qualité', nombreux sont les intervenants qui décrivent un glissement de leur mission vers davantage de tâches administratives qui les éloignent de ce qui semble constituer les fondements de leur métier : la relation.

« Pouvoir accompagner la vie de ces jeunes, enfin un petit bout de leur vie, je veux dire, les jeunes, ils ne vont pas cocher des cases ; ce qu'il faut, c'est se laisser aller aussi à la vie de ces gamins là, se laisser aller aussi à tout ça. Alors, le protocole, oui, mais... pas partout, quoi, effectivement faut qu'on ait... je pense que ce qui fonctionne avec ces gamins, c'est de pouvoir avoir le temps de la souplesse, pouvoir avoir le temps d'échanger avec les collègues pour s'adapter à la situation... Parce que de toute façon, parce que, je le disais encore à son directeur, il y a pas longtemps, tel gamin, je comprends pas pourquoi il y a pas de dispositif, pourquoi il y a pas de

signalement, pourquoi il y a pas de placement, machin. Et je lui ai répondu : 'des dispositifs il y en a plein qui existent, on est des professionnels on les connaît, on sait tous faire un signalement, on sait tous où est le juge des enfants, il n'y a pas de problème'. Mais au final, on peut mettre tous les dispositifs, on peut même en créer 20 000, il y a toujours des gamins qui ne rentreront pas dans ces dispositifs-là. Et c'est des jeunes qu'on a, c'est des jeunes qui sont en PJJ. Donc à partir de là, on peut plaquer tout ce qu'on veut, de toute façon ils n'y rentreront pas parce les problématiques sont trop lourdes, ou sont assez lourdes en tous cas, pour que ces gamins ils y soient pas. Donc, soit, on essaie à tout prix de bourrer dans des dispositifs, mais je pense que ça fera plus de mal qu'autre chose, soit on essaie de s'adapter à la situation, et à ce moment-là, faut de la souplesse, faut du temps, et il faut, voilà faut des outils pour pouvoir travailler avec les autres et de pouvoir. Et puis, se laisser aller. Pour le coup, c'est un peu... Actuellement, nous sommes dans une institution, mais qui organise l'institution autour de l'administratif. Mais on est... et qui pour le coup, détruit complètement les outils de travail en dessous. Et pour moi, la tendance, il faudrait qu'elle soit inverse. C'est-à-dire que une institution, d'autant plus une association, c'est en direction des usagers que les choses doivent être pensées, après on met les outils et le financement et truc et bidule. Et là, la tendance elle s'inverse. Effectivement, la tendance elle s'inverse, on va pouvoir bourrer tous les jeunes qu'on veut, on pourra cocher toutes les cases, il y a toujours des gamins qui ne rentreront pas dans le dispositif... Ou alors on accepte l'idée du sacrifice de ces mêmes, et on n'en fait rien. J'y crois pas trop, ça me fait un peu chier, quand même (rire). Mais malgré tout, il y a quand même des expériences qui montrent qu'il y a des possibilités, que les dispositifs ils existent. On s'inscrit là dedans pour qu'ils existent, mais des fois, il faut faire preuve d'un peu de souplesse, aller peut-être faire un pas de coté par rapport à tout ça, et faire preuve de créativité... Mais voilà ne faut pas qu'on nous demande, où alors un peu moins, de cocher des cases. »

Situation de Rémi
Educateur référent

Le manque de souplesse et la protocolarisation des pratiques apparaissent clairement comme une entrave à l'établissement du lien avec le mineur et comme une limite à l'intuition et à l'adaptation situationnelle. En effet, les processus décrits semblent figer les intervenants dans des rôles assignés et des rigidités d'intervention préjudiciables à la créativité des praticiens et

à l'adaptation des pratiques. Ainsi, plusieurs intervenants formulent, comme l'éducateur référent cité plus haut, la nécessité de « faire un pas de côté » et de « se laisser aller à la vie de ces gamins » afin d'être en capacité de les rejoindre et de créer la relation.

Donc, à plusieurs reprises, est pointé le paradoxe de la standardisation des pratiques vécu comme une mise à mal de l'inventivité des pratiques.

« On sait très bien que quand on met de l'administratif quelque part, que ce soit l'institution, que ce soit le champ de la santé, le champ de l'Education nationale, ou le champ de l'éducation surveillée, ça tend à se rigidifier... En tout cas, pour que le professionnel, il continue d'investir son travail, il faut vraiment qu'il ait la passion. ça va pas de soi, en tout cas, ça crée des barrières, et puis oui, ce que je voulais dire aussi, par rapport à ça, et je crois que j'ai perdu le fil, mais..ça me reviendra, j'avais une idée importante que je voulais faire passer, mais du coup je me suis un peu dérouté, avec l'idée des institutions. Oui, ce que je voulais dire aussi, c'est que pourquoi je suis aussi sévère sur ces questions, c'est parce que tous ces jeunes gens dont on parle, ils se sont désinstitutionnalisés, tous. Ils vont plus dans les cases scolaires, il vont plus dans les... cases... au niveau social, les éducateurs rament pour les amener à la Mission locale, pour les remobiliser, pour qu'ils fassent une formation, les remobiliser pour qu'ils s'inscrivent même dans des espaces culturels ou sportifs. Ils se sont désinstitutionnalisés de tout, ils ne sont plus en lien avec les autres, ils sont dans des liens sociaux qui sont à la lumière de ce qu'ils sont, c'est-à-dire que soit ils fréquentent des bandes délinquantes, ce qui est pour eux une manière de se ré-affilier, soit ils sont enfermés dans leur chambre où ils jouent toute la journée en ligne avec des jeux... Enfin, je veux dire, ce sont des jeunes gens qu'on va pas retrouver dans une salle de sport, ou à la piscine ni au cinéma spontanément... Tous ces jeunes gens qui sont désinstitutionnalisés, ont affaire à des professionnels qui sont hyper institutionnalisés, ça colle pas. Je crois que à un moment donné, la rencontre, il faut qu'elle ait lieu sur un autre terrain. »

Situation de Rémi

Educateur association

Ici encore, l'hyper protocolarisation des pratiques est clairement pointée comme un frein à la construction du lien et à la créativité. Le processus dont il est question qui renvoie à la « nouvelle gestion publique » (NGP), se trouve opposé, dans le discours des intervenants, au

développement des métiers de l'humain, des métiers de la relation, lesquels sont définis comme nécessitant des marges d'adaptation et des réponses qui ne soient pas des répliques conformes à des normes standardisées.

L'image qui oppose des jeunes désinstitutionnalisés, désaffiliés à des professionnels hyper institutionnalisés cherche à rendre compte de deux logiques contradictoires : l'établissement du lien qui suppose une inventivité des pratiques ; et la rationalisation des procédures qui induit une normalisation et un nivellement des pratiques.

Dans le même ordre d'idée, l'hyper protocolarisation des pratiques est présentée comme une entrave au travail avec les familles.

« Aujourd'hui, le travail d'un éducateur en milieu ouvert, on peut dire qu'il se divise en trois tiers : il y a le travail auprès des familles et des jeunes, il y a toute la paperasserie, les écrits et l'administratif, et le troisième tiers c'est les audiences au tribunal. Avant, 50 % c'était les familles et le reste du temps était partagé entre les rapports, l'administratif et les audiences au tribunal. Les choses se transforment, et si ça continue comme ça, qu'est-ce qu'il va rester du travail auprès des familles ? »

Situation de Francis

Directrice Territoriale MO

En résumé, le renforcement des protocoles issus des démarches qualité et de la « nouvelle gestion publique » est présenté comme un effet qui percute de plein fouet le temps de la relation éducative en l'opposant au temps administratif, protocolaire. Il y a donc nécessité, unanimement pour les intervenants, d'adapter le cadre pour permettre la relation.

Cette lecture critique et connue des effets délétères de la « nouvelle gestion publique » en termes de prise en charge des publics vulnérables n'est pas nouvelle. C'est même devenu un *leitmotiv* dans le travail social que d'opposer la rationalisation des pratiques issues du paradigme gestionnaire et managérial à la singularité des prises en charge et à l'approche par « cas ». Il est important sur ce point de souligner que cette tendance massive à la standardisation et à la normalisation des pratiques dans le champ de l'intervention sociale et éducative entre en contradiction avec l'injonction politique issue des nouveaux cadres législatifs de l'action sociale et médico-sociale qui préconisent, notamment depuis 2002, une

prise en charge personnalisée des publics⁹⁶. Ce paradoxe peut générer auprès des intervenants des *troubles* dans la professionnalité⁹⁷ et des situations d'épuisement professionnel. Nous y reviendrons un peu plus tard.

Donc, on ne peut pas nier les logiques gestionnaires, paradoxales et les tensions qui placent les intervenants dans des injonctions permanentes, au point de modifier profondément le *sens* de leur mission. Mais ces intervenants sont-ils si peu en capacité d'*agir* et de *réagir* ? Sont-ils si peu autonomes et dotés de ressources ? Ce cadre contraint dont il est question, est-il si puissant qu'il annihile toute volonté de changement, d'engagement et d'affirmation identitaire ? Au final, le danger nous semble être, tout autant du côté de la rationalisation, que de la façon dont les acteurs énoncent les effets de cette rationalisation sur les pratiques. Il s'agit donc d'atténuer les effets de discours par un détour du côté des *pratiques en train de se faire*⁹⁸ dans ce qu'elles apportent de nouveauté.

Ainsi, même si c'est un fait avéré que la « nouvelle gestion publique » peut percuter, saper et entamer la professionnalité des intervenants par un durcissement des procédures et des protocoles d'action⁹⁹, les données de l'enquête permettent toutefois, au moins pour un temps, de sortir des discours de l'impuissance et de la plainte pour être attentifs à la façon, dont malgré tout, les acteurs recomposent et réinventent les pratiques en permanence.

En effet, face à l'incertitude des contextes d'action, nous avons pu faire le constat que les intervenants mettent en scène une diversité d'options peu standardisées. Dans ce cas, l'écart entre le travail prescrit et le travail réel¹⁰⁰ rend possible un mode d'action pertinent quand l'application directe de savoirs scientifiques et de routines est mise en défaut par la complexité et la singularité de la situation ou du problème à traiter¹⁰¹. A partir de la référence

⁹⁶ Lenzi, C., Dumais, L., Jetté, C. et Vaillancourt, Y., « Le rôle des milieux associatifs dans l'intervention à domicile auprès des aînés. Une comparaison France-Québec », *Travail, Emploi, Formation*, 2015.

⁹⁷ Ravon B., « L'accompagnement des personnes vulnérables : troubles dans la professionnalité », (texte inédit qui reprend la plupart des éléments exposés dans différentes conférences prononcées en 2013 et 2014).

⁹⁸ Boltanski, L., *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard, coll. NRF-Essais, 2009.

⁹⁹ Lenzi, C., Dumais, L., Jetté, C., Vaillancourt, Y., « Le rôle des milieux associatifs dans l'intervention à domicile auprès des aînés. Une comparaison France-Québec », *op. cit.*

¹⁰⁰ Montmollin (de), M., *L'intelligence de la tâche : éléments d'ergonomie cognitive*, Berne, Peter Lang, 1986.

¹⁰¹ Champy, F., *La sociologie des professions*, Paris, PUF, 2012.

au concept de prudence qu'il emprunte à Aristote, Florent Champy décèle l'existence de professions et de métiers à pratiques prudentielles. Parmi ceux-ci, les médecins, les architectes, les enseignants, les policiers, et dans une certaine mesure, les travailleurs sociaux, entrent dans cette catégorie. En effet, sur ce dernier point, pour Champy, « on pourrait être tenté de rapprocher le travail social de cette catégorie, même si les conditions pour qu'un tel rapprochement soit totalement pertinent ne sont pas toujours remplies¹⁰². »

Sur ce point précisément, le lien avec les travaux de Florent Champy permet d'éclairer la façon dont, à bien des égards, les ressorts de l'action activés par les intervenants dans la prise en charge des mineurs difficiles, procède d'une démarche prudentielle et d'un type d'activité cognitive et pratique qui se construit à partir de multiples tâtonnements et inventions de la pratique.

Partant de là, au-delà du malaise organisationnel et professionnel généré par les nouvelles gestions du social, source d'épuisement et de désengagement professionnel, nous avons pu voir, au cours de cette recherche, que ce cadre contraint et paradoxal peut générer dans le même temps, des dynamiques propices à une réaffirmation de la professionnalité et à la construction du lien avec les mineurs. Comme les travaux de B. Ravon sur les *épreuves de professionnalité* ont pu le révéler, il est possible de voir que les cadres d'action les plus contradictoires ne sont pas systématiquement synonymes d'usure et de désenchantement, mais peuvent aussi être l'occasion d'un déploiement d'une ingéniosité à contourner la contrainte, et la source de positionnement identitaire et de réflexivité des pratiques.

Dans ce contexte, les intervenants, aux prises avec des injonctions paradoxales, sont amenés à recomposer le cadre de l'action pour en personnaliser les effets et rendre plus efficaces la prise en charge et l'accompagnement des publics. Ici, les options prises par les intervenants ne sont pas l'application de principes '*top down*' ou du travail prescrit, elles s'inventent sur les lieux de l'exercice du métier, en prise avec des situations les plus singulières¹⁰³.

¹⁰² *Ibid.*, p.81

¹⁰³ Ravon B., « L'accompagnement des personnes vulnérables : troubles dans la professionnalité », *op. cit.*

4.2. Tâtonnements prudents et bricolages inventifs : les ressorts de l'action

La première partie de ce chapitre a permis de cerner un contexte d'action incertain où les intervenants sont pris dans des injonctions et tensions fortes qui les amènent à un ressenti négatif à l'égard de leur mission : sentiment de discrédit, d'impuissance, d'échec, d'incompétence. Pour échapper aux dilemmes et paradoxes du métier, sources d'épuisement et d'épreuves de professionnalité¹⁰⁴, nous avons pu observer que la plupart des intervenants sont amenés à réinventer les cadres de l'action et à contourner les contraintes des cadres prescrits.

Ainsi, lors des groupes d'analyse et des mises en situation collectives sur la base de la reconstitution des parcours de prise en charge, il est apparu que les situations les plus difficiles, souvent éprouvantes auxquelles les intervenants sont confrontés, au-delà de l'impuissance ressentie, constituent des occasions qui les amènent à activer les *ressorts de l'action*. Il s'agit de ressorts contextuels ou encore expérientiels qui permettent une pluralité de réponses quand l'application de savoirs professionnels ou experts ne suffit pas¹⁰⁵.

Les ressorts dont il est question ne sont pas des compétences formelles, mais une façon d'inventer ou de réinventer les pratiques au quotidien en fonction de l'incertitude des contextes d'action, au-delà des réponses standardisées et des protocoles d'intervention. Ces ressorts ont une certaine élasticité, ils se déforment, s'adaptent, se modifient, se recomposent, se décomposent et se forment dans l'expérience vécue des situations de travail. Ils forment un répertoire d'actions incorporé, activé et transformé dans le cours de l'action¹⁰⁶, et sur lequel les intervenants s'appuient pour construire la relation éducative et adapter les savoirs techniques et experts à la singularité de chaque situation.

S'interrogeant sur les manières dont la pluralité des mondes et des expériences s'incorpore au sein de chaque individu, Bernard Lahire dans *L'homme pluriel*¹⁰⁷ montre que « nous sommes tous porteurs d'une pluralité de dispositions, de façons de voir, de sentir et d'agir » qui forme

¹⁰⁴ *Ibid.*

¹⁰⁵ Champy, F., *La sociologie des professions, op. cit.* ; Lenzi, C., Dumais, L., Jetté, C., Vaillancourt, Y., « Le rôle des milieux associatifs dans l'intervention à domicile auprès des aînés. Une comparaison France-Québec », *op. cit.*

¹⁰⁶ Theureau, J., *Le cours d'action : méthode élémentaire*, Toulouse, Octarès, 2004.

¹⁰⁷ Lahire, B., *l'homme pluriel*, Paris, Armand Colin, 1998.

un fantastique répertoire d'actions et de ressources. C'est ce répertoire forgé et enrichi au fil de l'expérience de travail et son activation par l'intervenant en fonction des contextes de prise en charge, qui constitue les ressorts de l'action. C'est précisément ces ressorts de l'action qui sont apparus au cours de la recherche comme le support fondamental à l'agir professionnel.

Parmi ces ressorts qui permettent une pluralité de réponses en fonction des contextes d'action et de la singularité des cas à traiter, l'utilisation des *espaces interstitiels* et le recours à des *bricolages inventifs* pour adapter le cadre institutionnel, voire pour s'en dégager de façon temporaire, sont apparus comme des ressources fondamentales à la construction de la relation et au maintien du lien, sans lequel aucune prise en charge pertinente n'est possible.

De cette façon, la seconde partie de ce chapitre, en ayant recours à la notion de ressorts de l'action permet de pénétrer les coulisses de l'agir professionnel, et d'en cerner à la fois son invisibilité, et son efficacité. Il s'agit donc de regarder comment ces ressorts font *agir* et *réagir* les intervenants au-delà des cadres prescrits et des contraintes et paradoxes du métier.

Ainsi, face aux rigidités administratives jugées très contraignantes et aux normes d'action imposées par l'institution, plusieurs acteurs proposent un assouplissement des cadres institutionnels et un éloignement des logiques protocolaires afin de singulariser l'établissement du lien et la réponse fournie au mineur.

a. Une logique de don/contre-don pour sortir des contraintes protocolaires

Cet assouplissement des cadres standards peut être recherché dans des espaces et temporalités 'hors les murs' des institutions, comme lors des temps de sortie, lesquels deviennent des temps privilégiés de rencontre avec le mineur et supports de la relation. Nous rapportons, ci-après, le récit d'une scène évoquée par une éducatrice référente où une séance de shopping se transforme en un moment privilégié d'échange « hors les murs » de l'institution et des contraintes de la prise en charge judiciaire.

« En fait Ismaël, j'avais rendez-vous avec lui, et il est venu parce qu'il savait que j'avais l'intention d'aller avec lui faire une vêtue. Ce qu'on appelle une vêtue, c'est aller dans les magasins et choisir des vêtements, enfin que lui choisisse des vêtements, ce n'est pas moi qui allais choisir, pour aussi partager un temps avec lui. Il était... je resitue, le jeune à ce moment-là, il était à l'hôtel. Et en fait donc on a fait cette démarche

ensemble. C'est la première fois que je faisais ça avec lui. Donc, c'était un moment très agréable, un moment où il a beaucoup parlé, parlé d'autre chose que sa situation que ce soit sa mère, sa situation de précarité dans laquelle il était, de solitude. Et il avait plein d'enthousiasme. C'était très agréable. Le souvenir que j'ai, ce qui m'a marqué, c'est après cette vêtue, on est revenu ici, et je lui ai proposé de participer à un projet que nous mettons en place ici, mais qui se fait aussi au niveau national, qui s'appelle 'dessiner la vie'. On travaille à partir de courts métrages en fait, on fait visionner des courts métrages à des jeunes et on échange après sur des sujets d'actualité. Et après les jeunes votent, donc il y a à peu près 3-4 séances, les jeunes votent, on envoie les votes à Paris, et après on décerne un prix au réalisateur au niveau national. Il y a une rencontre qui est prévue le 27 mars à Paris avec les jeunes. Et quand je lui ai parlé de ce projet, j'ai vu ses yeux, j'ai vu un enfant en fait. »

Situation d'Ismaël

Educatrice référente de l'UEMO PJJ

Le récit de cette intervenante témoigne d'un phénomène bien connu au sein des métiers éducatifs et du travail social où les moments informels (trajets en voiture, déplacements à une audience, séjours de rupture, activités extérieures, déjeuner dans un restaurant...) constituent des leviers essentiels pour les personnels éducatifs afin de développer l'action éducative hors de la contrainte et en marge des cadres institutionnels. Ces temps informels constituent des espaces intermédiaires, voire des écarts à la norme qui constituent des espaces d'ouverture et d'échange où prend forme une logique de don/contre-don¹⁰⁸ qui fonctionne comme une mémoire de la relation entre le mineur et l'intervenant. Dans l'exemple fourni plus haut, l'intervenante livre que le comportement du mineur a totalement changé après cette séance de shopping au point où celui-ci a manifesté de l'enthousiasme et de l'engouement pour participer à un projet, - *dessiner la vie* - qui touche à l'identité personnelle et permet une projection de soi dans l'avenir. Au-delà d'une attitude coopérante et du « consentement à l'assujettissement », la logique de don/contre-don, qui prend forme hors des normes protocolaires, permet à l'intervenant d'acquérir un accès à la subjectivité du mineur pour ensuite la mobiliser dans le sens de la construction d'une *identité pour soi*¹⁰⁹ par les mineurs.

¹⁰⁸ Benguigui, G., « Contrainte, don et négociation en prison », *Sociologie du travail*, n° 4, 1997.

¹⁰⁹ Goffman, E., *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome II. Les relations en public*, Paris, Minuit, 1992 (1973).

La logique de don/contre-don participe d'un relâchement du cadre et fonde 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 éducative. Ce mécanisme a été analysé de façon détaillée lors d'une précédente recherche qui a porté sur les Centres éducatifs fermés pour mineurs¹¹⁰. Une des conclusions intéressante de ce travail a été de mettre en lumière que les espaces intermédiaires ou dégagements du cadre qui représentent l'antichambre d'une logique de don/contre-don, fonctionnent comme un contrepoint pour l'action éducative et activent chez les intervenants et les mineurs des ressources identitaires et des ressorts d'action informels sur lesquels se construit la relation.

Il n'est pas seulement question d'une mise en scène de soi par l'intervenant, mais d'une rencontre et d'une *configuration*¹¹¹ particulière qui révèle la part sensible de son travail¹¹² et suscite une logique d'engagement dans l'acte qu'il construit. En ce sens, on pourra considérer l'expérience de l'activité pour l'intervenant, 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.

Nous reviendrons plus en détail dans le chapitre suivant sur la nature des ressorts d'action émotionnels activés par les intervenants pour sortir des contraintes et paradoxes du métier. Pour l'heure, il est important de bien cerner en quoi consiste l'adaptation du cadre et la réinvention des pratiques au quotidien par les acteurs, processus qui nécessite des tâtonnements prudents et une certaine prise de risque.

b. Des ressorts d'adaptation indispensables pour sortir de l'impuissance

Tout comme les espaces interstitiels autorisent l'établissement d'une relation de face-à-face entre intervenants et mineurs propice à une logique de don/contre-don et à la création du lien, les adaptations du cadre institutionnel et les contournements des logiques protocolaires

¹¹⁰ Lenzi, C., Milburn P. et al., « *Les Centres éducatifs fermés : la part cachée du travail éducatif en milieu contraint* », *op. cit.*

¹¹¹ Elias, N., *Engagement et distanciation : contributions à la sociologie de la connaissance*, Paris, Fayard, 1993.

¹¹² Libois, J., « Vitalité de l'émotionnel dans l'agir collectif », *L'Observatoire*, n°80, 2014.

permettent de sortir de l'impuissance et de renforcer les marges d'inventivité des professionnels. La plupart des intervenants parlent d'une adaptation du cadre qui n'est pas à confondre avec des pratiques 'transgressives' et 'hors' du cadre légal et réglementaire. Les adaptations dont il est question, résident majoritairement dans un déplacement des frontières et à travers une *mise en forme*¹¹³ et déformation du cadre où les intervenants réaffirment et se réapproprient l'autonomie du métier et construisent leurs marges de manœuvre.

« Bien sur que nous on a un cadre, il y a les textes de lois, mais un moment il faut que nos directions respectives, il faut qu'on nous autorise à pouvoir créer et inventer pour qu'on sorte un peu du cadre. Le cadre, un cadre, vous imaginez 4 morceaux de bois, un cadre il peut être rectangulaire, c'est un cadre, mais un cadre ça se déforme, un moment donné on le tord, mais on est toujours dans ce périmètre, dans cette surface. C'est la même surface que là, mais tordue, défaite, c'est ça. Et nos administrations respectives doivent pouvoir comprendre ça et faire confiance à leurs professionnels dans des moments comme ça. Parce que sinon on ne peut pas, on est dans une impuissance et on constate notre impuissance. »

Situation de Hana.

Psychologue de l'UEMO

« ... Je voulais revenir sur la question de la qualité, je suis très en colère aujourd'hui, enfin je suis très en colère contre les institutions. On parle de démarche qualité, mais ça n'a de qualité que le nom. C'est pas parce qu'on met 'Qualité' sur un projet que c'est un projet de qualité. Enfin je crois que vraiment, faut faire attention que les professionnels ne tombent pas dans un mode opératoire, et qu'ils ne soient pas interchangeables. Je crois que effectivement, il y a des identités de services et des identités professionnelles, et c'est parce que chacun peut s'asseoir sur une identité qu'on peut développer ses propres compétences, et je pense que l'uniformité, l'interchangeabilité, la transversalité comme on l'appelle aujourd'hui, la mutualisation des moyens, c'est vraiment entraîner le professionnel en direction de sa chute, c'est de dire qu'il sera plus vivant, plus investi parce qu'il va se réfugier derrière des procédures, derrière des machins, des trucs, et du coup après, la part de créativité et d'investissement nécessaire à ce travail sera d'autant plus réduite qu'il

¹¹³ Nous nous référons ici à la notion formaliste...

devra se conformer à des nomenclatures, et je pense que ça c'est préjudiciable au travail. On l'a vu à l'hôpital, hein, tout ça pour dire qu'à l'hôpital, aujourd'hui, une infirmière elle passe 70 % de son temps à rédiger des fiches, elle est plus trop dans le lien, ou très peu, ou beaucoup moins. »

Situation de Rémi

Psychologue association

A travers cet extrait, on voit combien le contournement des contraintes organisationnelles induites pas la « nouvelle gestion publique » constitue un moyen de préservation des identités professionnelles. De la même façon, la nécessité exprimée dans l'extrait précédent d'une reconnaissance par les institutions d'une faculté chez les intervenants à modeler et déformer le cadre d'intervention pour dépasser les effets d'impuissance que génère l'alignement des pratiques dans des procédures identiques, représente une défense de l'identité et de l'autonomie professionnelles. Dans tous les cas, il n'est pas seulement question d'adapter les formes de prise en charge pour les rendre plus efficaces, les contournements et aménagements du cadre sont également des refuges aux identités de métiers malmenées par les organisations.

**Adaptation et prise de risques : des enjeux d'autonomie professionnelle*

« J'ai l'impression que les institutions ont abaissé leur limite, leur seuil de tolérance, leur seuil de réflexion, leur capacité. On en a aussi perdu effectivement nous à la PJJ, on a perdu énormément au niveau de ce que j'appelle les solutions plurielles. C'est à dire que nos gamins, si maintenant dans nos EPE ils doivent être un à l'heure, deux se lever, trois manger comme ça et puis être réinsérés, moi je n'appelle plus ça un foyer PJJ, j'appelle ça un internat éducatif, internat scolaire... Voilà, mais on a l'impression qu'effectivement et c'est pareil pour les hébergements, un moment ce n'est plus un manque de moyens, parce que c'est... on fait du protocole... On veut nous faire faire du protocole. En milieu ouvert et en hébergement. Moi j'ai l'impression qu'à l'intérieur des hébergements, pendant une semaine j'arrivais le matin, je me disais 'qu'est-ce qu'on fait des jeunes ?'. On est dans quelque chose d'ultra normatif. On fait des règlements intérieurs qui finalement protègent qui ? Est-ce que c'est inscrit dans le marbre ? Avant, peut-être que les institutions prenaient des risques, mais maintenant je ne suis pas sûr. Maintenant il faut mettre des portes coupe-feu partout, et du coup je pense qu'on se protège tellement que ça

s'est décalé sur la relation. On se protège. Avant c'était plus souple, et on a perdu ça. Les institutions prenaient des risques, les magistrats prenaient des risques, et on était beaucoup moins dans le protocole et les cases à remplir... »

Situation de Francis
Directeur STEM0

Au cours de la recherche, les intervenants ont fréquemment établi un lien entre « nouvelle gestion publique » et risque zéro. Les protocoles et nouvelles normes de gestion sont considérés comme des 'parapluies' de protection pour les institutions dans les nombreux contrôles auxquels elles sont de plus en plus soumises. Cette culture de l'hyper contrôle viendrait se substituer à une culture du risque, sans laquelle aucun processus d'innovation n'est possible. Ainsi, la question de la prise de risque, comme celle de l'assouplissement et de l'ajustement des cadres d'intervention, devient un enjeu de défense et de reconnaissance de l'autonomie professionnelle. Cet élément permet, ici encore, de faire le lien avec les professions à pratiques prudentielles définies par Florent Champy. Il est sur ce point intéressant de signaler que la normalisation des pratiques est l'une des menaces que Champy identifie comme pouvant limiter l'autonomie professionnelle et mettre à mal la figure des professions à pratiques prudentielles¹¹⁴.

Pour autant, même si cette composante du tâtonnement, de la prudence et du bricolage inventif est omniprésente chez les intervenants socio-éducatifs rencontrés, peut-on pour autant parler de professions prudentielles où s'acquière et se défend une autonomie et une identité professionnelles spécifiques ? Sur ce point, les tâtonnements prudentiels, comme les ressorts d'action expérientiels ne sont pas suffisants pour autoriser cette dynamique. L'incertitude, pour être levée, appelle une *délibération* auprès de groupes de pairs¹¹⁵. Ce processus permet de minimiser et de maîtriser la prise de risque. C'est bien parce que la réponse ne coule pas de source qu'une *délibération prudentielle* doit exister. La délibération entre professionnels suppose la maîtrise d'une culture professionnelle experte située à la croisée de savoirs abstraits et de modes de connaissances qui ne sont pas de simples applications de ces savoirs¹¹⁶. Ainsi, l'exercice des activités prudentielles renvoie nécessairement à la dimension collective du travail. En effet, pour devenir un mode de

¹¹⁴ Champy, F., *La sociologie des professions*, op. cit

¹¹⁵ *Ibid.*

¹¹⁶ *Ibid.*

connaissance et d'action pertinent, l'activité prudentielle passe par des pratiques délibératives¹¹⁷.

Donc concernant les tâtonnements et ajustements observés, nous pensons qu'ils ne peuvent relever d'un travail prudentiel qu'à partir du moment où ce cadre d'action se trouve soutenu, reconnu et renforcé collectivement. D'où la nécessité de regarder du côté des collectifs de travail. On ne traitera pas de cette question ici. Le chapitre 7 s'y consacre entièrement. En revanche, on tentera, pour clore ce chapitre, d'illustrer la façon dont le dépassement du cadre peut-être organisé collectivement, et par ce biais, autoriser l'inventivité des pratiques et l'expérimentation éducatives.

c. Organiser les dépassements du cadre et réinventer collectivement les pratiques

Souvent pratiqués de façon individuelle par les intervenants, il arrive parfois que les dépassements du cadre fassent l'objet d'ententes et de stratégies collectives. Dans ce cas, les pratiques à l'œuvre s'assument collectivement comme des actions « sur-mesure » visant à expérimenter de nouvelles pratiques dans le but de fournir une réponse adaptée à la situation singulière d'un mineur.

La situation de Kalissa illustre ce cas de figure parfaitement. En contrat jeune majeur, sa prise en charge n'est plus jugée pertinente. Bien que majeure, elle bénéficie toujours d'une mesure d'accompagnement. L'objectif n'étant plus d'assurer une protection à tout prix au moyen de formules d'hébergement inappropriées et systématiquement sources d'échec, mais de permettre une autonomisation et construction identitaire à travers diverses « expériences ». La situation d'entre-deux dans laquelle se trouve Kalissa autorise l'ensemble des intervenants à expérimenter un projet 'décalé' du cadre prescrit et 'risqué', mais, selon eux, porteur de sens et mobilisateur car adaptée à sa problématique.

« On a fait une expérience, aussi, avec Kalissa, où on s'est décalés du cadre encore une fois où... du coup, vu que ça avait pas marché avec nous, on a essayé de travailler avec d'autres structures, donc avec le 115, SAMU social, on a essayé de proposer une place à Kalissa où elle puisse faire ses allers-retours et donc on accepte qu'elle dorme pas si elle le souhaite, et où

¹¹⁷ *Ibid.*

on a fixé avec elle deux règles essentielles. Du coup, on l'a incluse dans ce dépassement du cadre aussi, où l'enjeu juste, ok, vous pouvez ne pas dormir, par contre vous prévenez si vous ne dormez pas, et vous ne rentrez pas si vous êtes alcoolisée. »

Situation de Kalissa

Assistant social d'un accueil de jour.

La prise de risques collective ne s'arrête pas là. En effet, face à l'absence de réaction de la part de la jeune majeure, le Conseil Départemental, la PJJ et les associations censées la prendre en charge vont entraîner Kalissa dans ce qu'ils nomment, une « *rupture d'hébergement* ».

« L'hébergement, on en fait un enjeu et la gamine va toujours venir se confronter à cet endroit, et parce qu'on sait que... On l'avait prise, moi je me souviens très bien, c'était en janvier, en janvier peut être 2010, c'était en plein hiver. Toujours avec des compagnons, et elle changeait d'hôtel etc, et c'était le bazar. Et à un moment, on a décidé effectivement, avec le Conseil Général, de ne plus lui donner de réponse d'hébergement. Donc là on est hors cadre, en fait. [...] Et là on prend un risque, et parce que le risque c'est quoi, c'est que cette gamine, finalement, se retrouve dans une situation où sa vie est en danger, du fait de l'hébergement. »

Situation de Kalissa

Educateur d'un service de milieu ouvert associatif

Pour bien comprendre ce choix, il faut revenir à la situation de Kalissa. Les intervenants racontent qu'étant en perpétuel échec d'hébergement (mesures qu'elle met en échec systématiquement), la jeune fille n'évolue pas et entre dans une relation, qu'ils qualifient, d'assistanat. Kalissa est en contrat jeune majeur et arrive à la fin de sa mesure de prise en charge. Happée par l'errance et la rue, elle ne parvient pas à se stabiliser à travers les formules d'hébergement proposées. Les intervenants souhaitent donc créer un détonateur en organisant une « *rupture d'hébergement* ». Cette prise de risque collective se veut maîtrisée car accompagnée d'un suivi de la part des services concernés.

« Mais à un moment donné, faut pas que les gamins s'habituent à l'hôtel, parce que le présupposé c'est de dire que la précarité, on ne s'installe pas dans la précarité, ça je crois que c'est le présupposé, ben voilà, on change d'hôtel parce qu'il faut apprendre à se penser. Donc là, l'objectif, c'était au

lieu d'être dans l'instant et dans l'urgence, ben on apprend à se penser petit à petit [...] Ils sont jamais vraiment seuls, ces jeunes, quand même, ils arrivent à trouver des... Et c'est une gamine qui a vécu l'errance, [...] Elle a déjà vécu l'expérience du... de l'errance, comme ça, elle a vécu des choses terribles, difficiles, comme ça, problème de viols, des choses comme ça, c'est... Donc, elle a déjà eu dans son parcours cette expérience là, et de comment on se protège. »

Situation de Kalissa

Educateur d'un service de milieu ouvert associatif

Au fil du groupe d'analyse concernant la situation de la jeune majeure, on finira par découvrir que cette « expérience » lui a permis de nouer des liens plus stables et un rapport de confiance avec plusieurs intervenants dont elle cherchait le contact plus volontiers. Dynamique qui lui permettra de construire un autre rapport à soi, à l'institution et au monde qui l'entoure de façon plus large. Ce qui, selon certains, l'aura autorisée à amorcer un questionnement sur ses ambivalences profondes vis-à-vis de la question du 'chez-soi' et à rechercher davantage de stabilité de ce côté-là, essentiellement à travers le projet qu'elle formulera par la suite de louer un appartement avec son compagnon en prévision d'une maternité imminente. Même si ce projet au final n'a pas abouti, on peut voir que l'institutionnalisation d'une forme d'errance aura rendu possible, chez cette jeune fille, même si c'est de façon très éphémère, un processus de subjectivation de soi à travers lequel elle aura accédé à une forme de désir et de réalisation de soi dans un avenir, quand bien même, fragile et incertain.

C'est ici toute la question de la restauration de l'estime de soi que posent les « défis » des dépassements du cadre formel, par les intervenants, à travers une reconnaissance des individualités des mineurs. En outre, les intervenants établissent systématiquement un lien entre la prise de risques que constitue le « pari » fait sur les mineurs dans l'adaptation du cadre, et la notion d'inventivité. Pour être inventifs au quotidien, il serait nécessaire de prendre des risques, voire de se mettre en danger professionnellement.

« Il nous pousse à être inventifs. Il nous pousse à prendre des risques. Parce que finalement la routine, il la connaît. Et il la connaît mieux que nous. Et en plus de ça il la met à mal. Donc du coup, il y a toujours besoin d'avoir le dessus sur Jawad, mais en termes d'inventivité du quotidien. »

Situation de Jawad

Propos de l'éducateur EPE

Dans cet extrait, il est intéressant de noter que l'intervenant met en lien la maîtrise du mineur (ne pas laisser le mineur avoir le dessus) avec la capacité qu'il aura à répondre de façon inventive à la situation. Outre le fait que l'inventivité est intimement liée à la question du risque, on voit combien la prise en charge des mineurs difficiles suppose des réponses non standardisées, quand les routines et les savoirs experts ne suffisent pas.

Face à l'incertitude de la réponse à fournir, les intervenants doivent donc faire preuve de prudence et agir par tâtonnements. Pour autant, comme nous l'avons déjà rappelé plus haut, l'action prudentielle suppose, pour être pertinente et maîtrisée, un processus de délibération collective qui permette d'évaluer les prises de risques et de peser les décisions sur les fins et les moyens de l'action, afin qu'elles aient le plus de chances de fonctionner. A ce stade, on voit très bien de quelle façon le processus de délibération prudentielle, par les marges d'adaptation qu'il autorise aux professionnels, peut être percuté par le mouvement de normalisation et d'évaluation des pratiques qui traverse l'ensemble du champ et bouscule ses valeurs dominantes. Pour nombre de personnels d'encadrement, les exigences réglementaires et administratives actuelles viennent « polluer la réponse » et « freiner » considérablement la « créativité » des intervenants.

« Directrice Foyer associatif : Aujourd'hui, moi qui ai un peu d'ancienneté, il y a 20 ans en arrière il y a des questions que je ne me posais pas. J'étais la tête dans le guidon, on parlait de l'éducateur, du gamin, il n'y avait ni le problème du respect du travail, et l'impression qu'on assumait d'autres missions. Aujourd'hui, on pense ça et on se dit : 'mais alors attend, mais il n'y a pas de veilleurs de nuit ? Là, ils sont que tous les deux'. Ça, ça vient polluer la réponse, l'inventivité qu'on peut avoir par rapport à une situation donnée.

Responsable d'UEMO : On est quand même dans l'ère des parapluies aujourd'hui. S'il se passe quoi que ce soit, on sait que les inspections ça va très vite, que les mises en cause ça va très vite. »

Situation de Jawad

Ainsi, la question des dépassements nécessaires du cadre, pour une prise en charge plus pertinente des mineurs difficiles, met clairement en lumière l'inadaptation actuelle des dispositifs, et ouvre toute une réflexion sur le coût subjectif que peut avoir la prise de risques

pour les personnels concernés, si les dépassements du cadre ne sont ni soutenus, ni reconnus collectivement. Cette dimension sera traitée précisément au cours du chapitre suivant qui se consacre au travail émotionnel et à son invisibilité institutionnelle.

Pour l'heure et à l'issue de cette section, il apparaît que l'inventivité des pratiques issue des tâtonnements prudents est conditionnée à des prises de risque collectives qui nécessitent des dégagements et affranchissements du cadre prescrit. Ainsi, comme « travail prescrit » ne se traduit pas *stricto sensu* par « travail réel », on a pu voir dans cet écart et dans les dépassements du cadre, un espace de recomposition des pratiques et des identités professionnelles qui peut, à certaines conditions, susciter l'émergence d'innovations sociales. Ce sera l'objet du chapitre 6 que d'en questionner la réalité à travers le rôle joué par les personnels d'encadrement et les directions.

Chapitre 5 – Les paradoxes du travail émotionnel dans l’accompagnement des mineurs difficiles¹¹⁸

Catherine Lenzi

Au cours du chapitre précédent, nous avons pu voir que pour faire face à l’incertitude des contextes d’action, les intervenants développaient des ressorts d’action informels et expérientiels qui permettent une pluralité de réponses quand l’application de savoirs professionnels ou experts ne suffit pas¹¹⁹. Au cœur de ces ressorts, la dimension émotionnelle du travail occupe une place centrale. Prenant appui sur cette ressource, les intervenants construisent auprès des mineurs des ressorts d’inventivité et d’adaptation sur lesquels prend forme la relation éducative.

Alors que les ressorts émotionnels constituent une ressource clé et un levier essentiel pour l’action et l’engagement professionnel, ils participent toutefois de la fragilisation des identités professionnelles et des prises en charge des publics quand ils deviennent l’objet d’une négation, voire d’une disqualification symbolique de la part des institutions. Il s’agira donc au cours de ce chapitre d’être attentifs au double processus qui caractérise le ‘travail émotionnel’ dans la prise en charge des mineurs difficiles. Tout d’abord, l’activation de ressorts émotionnels par l’incertitude des contextes d’action qui rend possible une implication personnelle dans le travail, source d’inventivité et d’interactivités positives avec les mineurs. Puis, le contrôle des affects¹²⁰ qui opère du côté des ‘normes émotionnelles’ et des ‘règles des sentiments’¹²¹ prescrites au sein des institutions concernées.

¹¹⁸ Ce chapitre a été rédigé par Catherine Lenzi sur la base d’une première trame de données organisée par Léo Farcy-Callon.

¹¹⁹ Champy, F., *La sociologie des professions*, *op. cit.*

¹²⁰ Elias, N., *Engagement et distanciation : contributions à la sociologie de la connaissance*, *op. cit.*

¹²¹ Hochschild Arlie R., « Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale. », *Travailler* 1/9, 2003.

5.1. Activation et contrôle des affects : une double réalité contraire

a. « L'émotionnel et l'affect, c'est la base de notre travail... »

« L'émotionnel et l'affect, c'est la base de notre travail. Si on veut travailler, enfin en tant que soignant, mais je suppose que pour mes collègues, c'est la même chose, faire abstraction de l'affectif et de l'émotionnel, d'une part ce n'est pas possible, et d'autre part, c'est notre matière de travail. A priori m'amène chez moi à être rejetant ou maternant avec Hana ? Si je ne me pose pas la question, c'est une faute. S'il y a des jours où j'ai envie de la porter dans mes bras et qu'elle se mette à pleurer, des jours où j'ai cette envie de ça et 10 minutes avant, j'ai envie de lui cogner sur la gueule. Et il faut arriver à le lui dire aussi. Moi, il m'est arrivé de lui dire : 'Vous êtes odieuse, mais vous pouvez être charmante'. Mais après c'est à moi de chercher pourquoi, tout seul ou pas tout seul, à deux ou à trois avec le médecin. »

Situation de Hana

Propos d'un Infirmier d'unité psychiatrique à l'hôpital.

L'évocation ici de la composante émotionnelle et affective comme la base de l'intervention réalisée auprès des mineurs difficiles, posent de manière particulière la question des « émotions » et de la professionnalisation de l'intime. Ce phénomène n'est pas propre au travail social et concerne toutes les activités, notamment (mais pas seulement) celles qui confrontent les individus à la singularité du matériau humain. Comme le rappelle Sabine Fortino « dans le cadre de leurs activités professionnelles quotidiennes, le travail mobilise les individus dans leur 'entier', corps et âme, les incitant à s'appuyer sur des savoir-faire techniques mais également affectifs¹²². »

Ainsi, nous considérons les émotions, leurs usages et leur maîtrise dans l'intervention auprès des mineurs difficiles comme l'expression d'un travail qui prend forme, s'informe et se déforme à travers les besoins de la relation éducative et les prescriptions de l'intervention. Pour cette raison, nous avons choisi d'avoir recours à la notion de « travail émotionnel » tel que défini par Arlie Hochschild¹²³, qui détecte dans les métiers de la relation, dont ceux du

¹²² Fortino, S., Jeantet A. et Tcholakova, A., « Émotions au travail, travail des émotions », *La nouvelle revue du travail*, 6, 2015

¹²³ Hochschild Arlie, R., « Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale. », *op.cit.*

travail social, un travail des émotions qui consiste à gérer les émotions et la détresse de l'autre afin de l'apaiser, tout en gérant ses propres émotions, et ne rien laisser paraître de ses ressentis pour répondre aux normes instituées.

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-mêmes¹²⁴. » De cette façon, il n'est pas seulement question d'une mise en scène de soi par l'intervenant, mais d'une rencontre et d'une *configuration*¹²⁵ particulière qui révèle la part sensible de son travail¹²⁶ et suscite une logique d'engagement dans l'acte qu'il construit.

Ainsi, les propriétés de l'individu 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. Ainsi, ces facultés exigeantes qui rendent possible l'établissement de la relation, bien qu'elles prennent appuis sur des ressources propres et individuelles, ne sont pas mécaniques et naturelles. Sur ce point, les données de terrain ont permis de vérifier que le « travail émotionnel », ainsi que les dynamiques qu'il suppose – engagement de soi, surimplication, maîtrise des affects – reposent certes sur des *dispositions* à agir (*dispositions congruentes* dirait Bernard Lahire), mais sont, avant tout, activés par des *dispositifs* ou logiques situationnelles qui forment un contexte d'action. En somme, il n'y a pas de « travail émotionnel », avec ce que ça suppose d'engagement de soi et de contrôle des affects¹²⁷, sans qu'une organisation le suscite. Ce point de vue 'contextualiste' est proche des analyses constructivistes et processuelles proposées par les sociologues de l'engagement¹²⁸ qui accordent un intérêt significatif au contexte et au cadre de l'action, et

¹²⁴ Amadio N. et Bringout V., « L'intervention sociale ou l'économie des sentiments », *Le sociographe*, 3/36, 2011.

¹²⁵ Elias N., *Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance*, *op. cit.*

¹²⁶ Libois, J., « Vitalité de l'émotionnel dans l'agir collectif », *op. cit.*

¹²⁷ Elias, N., *Engagement et distanciation : contributions à la sociologie de la connaissance*, *op. cit.*

¹²⁸ Fillieule, O., « Post-scriptum : Propositions pour une analyse processuelle de l'engagement individuel », *Revue française de science politique*, 51, 2001 ; Sawicki, F., 2003, « Les temps de

interrogent les engagements comme le produit d'un *processus d'ajustement* fragile qui fait le lien entre une trajectoire personnelle et une organisation qui les active.

Ainsi, l'approche processuelle et contextuelle apparaît déterminante pour cerner l'impact que le contexte opère dans la construction et l'activation des ressorts d'action émotionnels.

Les développements qui suivent se fixent donc comme objectifs d'éclairer, dans un premier temps, les émotions et les ressentis des intervenants comme des ressorts d'engagement puissants dans l'établissement de la relation et la gestion des situations difficiles. Puis, de donner à voir comment ces émotions sont façonnées par les contextes d'action. Contextes qui, tout à la fois, les suscitent et les exacerbent, mais aussi, les répriment, les contrôlent et les passent sous silence.

Ainsi, l'analyse du processus *activation/contrôle* des émotions qu'exerce constamment l'organisation sur les acteurs, nous semble constituer une entrée pertinente pour saisir les ressorts de la relation, mais aussi *les paradoxes du travail émotionnel*. Paradoxes qui, tout à la fois, pourront être identifiés comme les limites et empêchements du métier, mais également, comme une autre voie pour l'action concertée où s'exprime la recherche d'une autonomie professionnelle, et par delà, l'efficience des réponses apportées aux mineurs difficiles. Ce sera l'objet de la partie 3 d'en approcher le contenu, à travers les collectifs de travail, les luttes professionnelles pour la reconnaissance du travail émotionnel et les formes négociées de l'ordre éducatif.

b. Des intervenants touchés, surengagés et happés par les situations

« Kalissa, je ne vais pas mentir, c'est une gamine qui m'a énormément touchée, qui m'a interpellée, et qui a évoqué des choses chez moi. Je ne fais pas le même accompagnement avec les autres jeunes que j'ai sur la même mission ».

Situation de Kalissa

Propos de l'éducatrice EPE

l'engagement. A propos de l'institutionnalisation d'une association de défense de l'environnement », dans Lagroye, J., *La politisation*, Paris, Belin, pp. 123-146 ; Havard-Duclos, B. et Nicourd, S., *Pourquoi s'engager ? Bénévoles et militants dans les associations de solidarité*, Paris, Payot, 2005.

Dans l'ensemble des groupes d'analyse réalisés, les intervenants ont systématiquement abordé la question de l'engagement émotionnel et celle de la surimplication affective que pose la prise en charge des mineurs difficiles.

Hormis le biais éventuel inhérent à la méthode de recherche qui a consisté à demander aux intervenants de sélectionner les situations de prise en charge les plus difficiles auxquelles ils ont été confrontés depuis 5 ans, on peut s'interroger sur ce qui fait, qu'unaniment, l'ensemble des intervenants a choisi de présenter les mineurs comme dotés d'une capacité à susciter chez eux l'implication personnelle et des rapports privilégiés. Si on s'en tient au discours des intervenants, tous ces mineurs semblent ainsi dotés d'une incroyable faculté à les 'toucher' et à activer chez eux des logiques de surrengagement. Ce qui justifie que ces mêmes intervenants soient amenés à agir de façon tout à fait décalée par rapport à ce qui se fait habituellement. La situation d'Ismaël, rappelée ci-après, est assez intéressante à cet égard. Elle permet de situer le désarroi d'une responsable de service UEMO qui explique avoir agi envers ce mineur de façon très inhabituelle, sans réellement comprendre pourquoi.

« C'était entre la période où il était à l'hôtel, et l'éducatrice référente était partie avant que Caroline ne reprenne. Et donc l'Aide sociale à l'enfance lui paye l'hôtel, mais il n'y avait pas de référent présent immédiatement. Et, alors que je ne le fais jamais, je lui dis qu'il peut m'appeler, et je lui dis que pendant le weekend, je resterai en lien avec lui. Je ne fais jamais ça, mais là, je prends le téléphone, on a un téléphone de service ici, et donc le soir je l'emmène à l'hôtel. Alors déjà dans la voiture, il me parle de ce qu'il veut faire, qu'il veut être mentaliste, donc qu'il veut faire des études de psychologie pour comprendre. Justement, il me parle de sa mère, il veut comprendre ce qui se passe avec sa mère. Alors moi je lui dis qu'il le comprendra un jour, mais qu'il lui faudra du temps. Et je me souviens de cette scène où il est devant l'hôtel, il n'arrive pas à descendre, je sais que je dois le laisser malgré tout, et je trouvais ça difficile. Parce que je me disais : 'je ne vais pas le prendre chez moi quand même, ce n'est pas possible, ça ne se fait pas'. Mais ce lien... Et dans le weekend, on s'était donné comme consigne : 'je t'appelle, tu me dis si ça va, le matin et le soir pendant trois weekend, on garde le contact'. Moi, je me dis 'ce gamin-là, je ne peux pas le laisser'. Mais quelque chose que je n'ai jamais fais ça avec d'autres jeunes et qui déclenche ça chez moi avec ce gamin là à ce moment-là. Voilà, donc avec moi, il n'y a pas eu d'élan, de moments difficiles, c'était vraiment très momentané. Mais ce que j'interroge, c'est pourquoi je lui ai

dit oui, et pourquoi je me mets de permanence le weekend alors que je n'y suis jamais ? »

Situation d'Ismaël
RUE UEMO

Ainsi, par les épreuves des expériences qu'ils traversent, les mineurs ont la faculté de 'toucher' les professionnels qu'ils rencontrent et d'activer chez eux des ressorts d'action informels et émotionnels d'autant plus forts qu'ils sont parfois la seule réponse qui leur est faite face à l'extrême précarité du moment. Ces épisodes, aussi tragiques qu'ils soient, révèlent des interactions fortes entre intervenants et mineurs où les codes, les pactes momentanés et les autorisations à maintenir le lien par-delà le cadre formel de l'institution, amplifient la relation et confèrent à la situation un caractère secret, tout autant que sacré.

Pour autant, les dépassements émotionnels dont il est question, même s'ils sont souvent nécessaires pour apaiser le mineur et le rassurer, interrogent les intervenants et leur confèrent le sentiment de perdre le contrôle de soi au point d'agir de façon irrationnelle, sous-entendu, non professionnelle (nous y reviendrons plus tard). Ainsi, la perte de contrôle de soi, l'envahissement des situations et l'effacement des frontières entre espaces publics-privés, sont autant d'éléments qui traduisent des effets d'emprise où les intervenants ont le sentiment d'être happés, et contre lesquels, ils peuvent difficilement lutter.

Dans la matérialisation de l'emprise symbolique et des épisodes 'passionnels', l'usage du téléphone portable constitue un puissant objet d'aliénation comme en témoigne le récit suivant.

« Elle est tellement seule, elle a tellement pas de point d'attache, sur le plan affectif. Pour moi, oui, l'image que j'ai aujourd'hui c'est une quête effrénée sur le plan affectif, qui génère chez elle une angoisse, hein il y a quelque chose de vide, et tout est, dans sa manière d'avancer, d'agir, j'ai l'impression que tout est guidé par cette recherche... ouais, affective, quoi ! Enfin ! Elle a vraiment besoin de sentir que derrière elle quelqu'un qui est là, qui sera là quoi qu'il arrive, quoi qu'il se passe. [...] Et c'est aussi quelque part très passionnel, c'est ou tout, ou rien. Il y a pas de juste milieu, enfin ... la rupture, elle... c'est ouais, et du coup, c'est hyper envahissant, enfin moi je l'ai vraiment vécu comme tel, pour le coup [...]. Et du coup, c'est très compliqué, parce que en même temps, enfin moi c'est une jeune qui est hyper attachante, qui a une situation qui est tellement dramatique,

quelque part, que ... ben je crois que quand on est humain, on peut pas rester indifférent, et que quand on est travailleur social ... enfin moi j'avoue, j'ai eu du mal à mettre de la distance, et j'ai encore du mal à mettre de la distance parce que j'ai plus de prise en charge aujourd'hui, et que elle m'appelle encore régulièrement, et que je suis pas capable ... enfin, j'ai beaucoup de mal à me dire, ben non, enfin il faut que j'arrête, c'est une gamine avec qui je suis encore en lien, et quand elle m'appelle je sais pas me dire 'ben non'. [...] Quand elle a un moment de crise, elle peut très vite m'appeler. Ca s'est passé là pour le coup très récemment, où elle m'appelle à trois heures du matin, où elle me dit qu'elle va se suicider, que c'est trop compliqué, qu'elle arrivera pas à avancer, et tout ça, ça.. en fait, c'est envahissant, et puis ça me met dans une position. C'est un peu compliqué, parce que je sais pas qui elle appelle ; je sais pas si elle appelle l'éducatrice, ou si elle m'appelle en tant que personne, parce que elle sait que je vais répondre et elle sait que je vais essayer de trouver une solution, pour elle, et en même temps j'ai plus ce cadre d'intervention qui me permet de, et en même temps enfin... humainement, je peux pas lui dire 'ben écoute Kalissa , moi j'ai plus de prise en charge, attends lundi, appelle Mme L', et enfin voilà [...]. Pour le coup, je gère l'urgence. Je me retrouve à trois heures du matin avec une gamine qui me dit qu'elle va se suicider, je suis pas capable de... Enfin pour le coup, je suis pas capable de me dire, parce que Kalissa elle peut tomber très bas, et elle peut remonter très vite. Mais là pour le coup, je suis pas capable de dire c'est que là je sais pas si vraiment elle va passer à l'acte ou pas. Donc j'essaie d'avoir des infos ; de savoir où elle est, ce qui se passe vraiment, qu'est ce qui la met dans cet état là, elle est pas capable de me dire où elle est , si ce n'est qu'elle est à St Fons, mais qu'elle sait pas qu'elle est chez des gens, qu'elle est toute seule, elle sait pas où elle est ; quand je lui demande des repères, que je lui dis, 'Ben qu'est ce que t'as autour de toi, est ce que tu sais si t'es proche d'un commissariat, est ce que tu sais si t'es proche... d'une gare, du métro, du bus', elle est incapable de me répondre et du coup, je me retrouve à trois heures et demie du matin à appeler les gendarmes, à leur dire 'ben voilà je suis éducatrice, j'ai une ancienne jeune qui m'appelle, qui me dit ça, je suis inquiète, elle sait pas où elle est si ce n'est qu'elle est à St Fons', et on se retrouve jusqu'à six heures du matin à faire une géolocalisation, à chercher la jeune. »

Situation de Kalissa
Educatrice EPE

Cet extrait d'entretien montre, là encore, de quelle façon les épreuves d'existence des mineurs activent chez les professionnels des logiques de surimplication au point de se laisser, pour certains, totalement envahir moralement, psychiquement et dans leurs espaces intimes par des ressentis émotionnels.

L'omniprésence des « cas » dans la vie des services et des intervenants semble être un élément responsable de l'emprise psychique et de l'envahissement professionnel.

« Jawad ça fait des mois et des mois, même plus d'une année où on parlait de lui sans arrêt. Tout le monde parlait de lui. Je pense qu'on parlait de Jawad au moins trois fois par semaine. Au tribunal, au parquet, c'était la baignoire du parquet, la juge a surinvesti Jawad. Si vous voulez en 1 an il avait fait 9 institutions, voire plus. En l'espace d'1 an, 9 institutions, dont un CEF, deux CER, un EPE, un EPM. Un parcours... et on était que là-dedans. Et ça n'arrêtait pas. Et du coup c'est au moment où on nous posait la question. Du coup... en fait Jawad il était tout le temps en tête. Il était omniprésent dans le service. Omniprésent. Il y a des moments où on se disait, 'il faut qu'on arrête de parler de lui'...

Situation de Jawad

Educatrice référente PJJ

A côté de ce sentiment d'omniprésence évoqué très fréquemment au cours des groupes d'analyse, on peut s'interroger sur ce qui forme ce pouvoir d'attraction et qui amène les intervenants à sortir du cadre et à composer dans ses marges, une réponse adaptée à la situation du mineur. A cette question, l'une des justifications qui a pu être avancée par les intervenants a trait à la 'personnalité' du mineur, une personnalité 'limite' ou 'borderline' qui favoriserait des relations de type fusion-absorption. Celles-ci expliqueraient le sentiment d'envahissement et de perte de contrôle de soi exprimé par les intervenants.

Cet élément de lecture, peu importe sa pertinence (ce n'est pas vraiment l'objet de notre propos d'en juger), focalise le regard sur le mineur et sur ses caractéristiques propres (sa personnalité), et ne permet pas de cerner ce qui, d'un point de vue structurel et organisationnel, place l'intervenant dans une situation de débordement affectif et lui confère un sentiment d'emprise et de débordement émotionnel.

Sur ce point, on a pu voir que les séquences les plus critiques qui exacerbent chez les intervenants l'activation de ressorts émotionnels et affectifs arrivent à des moments de ruptures dans l'hébergement du mineur et où la menace d'une perte d'un 'chez soi' et de

l'errance est la plus grande. En somme, la perspective de la rue et de la désaffiliation active chez les intervenants des ressorts émotionnels qui viennent agir en contrepoint de cette logique pour maintenir le lien. Ainsi, plus le lien institutionnel se distend, plus le lien émotionnel s'intensifie du côté de la relation intervenant-mineur, agissant comme une sorte de contre-balancier.

Ce constat en appelle un autre, celui selon lequel, les émotions mises au travail par les intervenants ne sont pas seulement activées par la détresse expérientielle des mineurs, mais sont également agies par des logiques organisationnelles qui les suscitent, les façonnent et les contrôlent. C'est l'objet du point suivant que d'en faire la démonstration.

5.2. Des organisations qui exacerbent, contrôlent et essentialisent les émotions

Au cours du chapitre précédent, nous avons pu voir que les limites des contextes d'action pouvaient avoir un effet démobilisateur et faire peser sur les intervenants un sentiment d'échec, d'impuissance, voire d'incompétence. On peut voir ici que l'impossibilité des contextes d'action et les paradoxes inhérents au travail émotionnel, parce qu'ils peuvent fragiliser le lien d'attache avec le mineur, viennent percuter les identités individuelles, au point de générer de la part des intervenants des conflits de valeurs et des prises de position contre l'institution.

a. Ressorts émotionnels et conflits de valeurs

Le cas d'Ismaël est intéressant dans la façon dont il révèle les limites de l'institution à proposer une réponse qui ne soit pas une réplique conforme du cadre prescrit. Hyper rigidité procédurale qui occasionne la rupture, le drame émotionnel et sanctionne les émotions.

« Peut-être celle qui me revient le plus et qui m'émeut le plus, c'est son départ de Marie-Dominique où... en fait il était sur un groupe vertical avec des petits, parce qu'effectivement, c'est un tout petit, et on lui annonce, déjà avant de quitter l'établissement, qu'il doit partir sur le groupe ado. Donc ça, ça a été dramatique pour lui parce qu'il a dit qu'on l'abandonnait, que je l'abandonnais aussi. C'était très fort, dans l'exclusivité, dans la relation qu'on avait, c'était très très fort. Du coup, il n'a pas voulu monter sur ce groupe ado. Un jour, il est parti à l'école, on m'a demandé de ranger toute

sa chambre, il faut savoir que sa chambre elle était investie, il n'y avait pas un bout de mur, il y avait plein de poster d'animaux, de photos... Donc, moi, on me demande de faire ses cartons, de les amener sur le groupe ado, donc déjà, c'était assez violent... Donc, quand il est rentré, sa chambre était vide... Donc, il est resté sur le groupe, il a refusé de monter. Et là, on me dit qu'il fallait qu'il soit vu par la direction, et qu'il allait partir en famille d'accueil, en séjour d'éloignement. [...] J'ai demandé à mes chefs si c'était possible qu'il soit vu par un autre éducateur, parce que je ne portais pas forcément cette parole institutionnelle. Je ne voulais pas me mettre en porte-à-faux vis-à-vis de ça. Et quand il a été vu par la direction, il s'est échappé du bureau, il s'est mis à hurler, il est monté sur le groupe et il m'a pris dans ses bras, il m'a serré, il m'a dit 'ne m'abandonne pas, je ne veux pas partir', et donc là, il y a trois personnes qui sont venues pour le détacher et voilà... J'avoue que ce moment-là il est gravé. C'était très dur, je levais la tête au ciel, j'étais en pleurs. Il y avait tous les autres enfants du groupe en plus. Ismaël, il est très costaud, c'est un gamin... voilà. Il est très nerveux, il s'accrochait à moi, je ne pouvais plus bouger. Moi j'étais la tête au ciel. Et puis, il me posait des questions : 'pourquoi ? Ca se passe bien, je ne veux pas partir, je suis bien à Marie-Do'... 'C'est bon, je vais aller chez les ados'. Mais c'était trop tard. Et du coup, après je suis reparti sur mon groupe, je me suis enfermé dans le bureau, j'ai demandé aux enfants de me laisser 5 min, il fallait que... Puis, je l'ai entendu hurler mon nom jusqu'à ce qu'ils le mettent de force dans la voiture, puis il est parti. »

Situation d'Ismaël
Educateur de MECS

Il est intéressant de vérifier ici combien l'activation des émotions et des affects chez l'intervenant et le mineur est exacerbée par le contexte d'action. Le sentiment d'impuissance, et parfois de révolte, souvent évoqué par les intervenants, s'incarne parfaitement dans cet épisode. Les ressorts d'action sur lesquels se fonde la relation entre Ismaël et son éducateur procèdent bien de cette logique de don/contre-don évoquée dans le chapitre précédent qui permet que soit partagé, entre l'intervenant et le mineur, un espace de relation privilégiée, un quant-à-soi confidentiel et intime. Cet espace informel de la relation, qui a pris forme dans les interstices de l'institution, inscrit le mineur dans un 'chez soi' qu'il a su investir et pour lequel l'annonce d'un départ redouté provoque le chaos émotionnel, la déchirure et l'insécurité affective. De son côté, l'intervenant est traversé d'un conflit de loyauté vis-à-vis du mineur pour lequel le lien de confiance vient d'être mis à mal. Il redoute d'autre part d'être mis en

porte-à-faux avec ses collègues du fait de sa trop grande proximité avec le mineur. Pour autant, l'éducateur ne partage pas la décision de sa direction, jusqu'à souhaiter ne plus porter la parole de l'institution auprès du mineur. On peut considérer ici, qu'à travers cette prise de position qui l'amène momentanément à se dégager du cadre institutionnel, l'intervenant tente de sauver la mémoire de la relation et par la même, son identité de professionnel. C'est également cette même mémoire de la relation - ou *dette* de la relation comme nous l'enseigne la théorie du don/contre-don¹²⁹ - qui autorise une prolongation du lien au-delà de la prise en charge. L'éducateur d'Ismaël n'hésitera pas, sur ce point, à préciser qu'il a pu maintenir un lien avec le mineur, qu'il lui arrive de le voir à l'extérieur et de recevoir de ses nouvelles par texto.

« Je me souviendrais toujours de cette scène où il casse des voitures, je lui cours après, parce que j'étais sur le groupe en haut, et il court, mais il courait pour que je le rattrape parce que sinon, je ne l'aurais jamais rattrapé. Et puis, il passe devant ma voiture, il me regarde, il regarde ma voiture, et puis il s'arrête. Et là, il tombe par terre, je le prends dans mes bras, et il me dit : 'je suis allé trop loin ?', je lui dis : 'bah ouais Isma, ouais, on ne peut pas retourner en arrière, c'est trop tard, t'es allé trop loin'. Et puis après, il y a eu des placements successifs que j'ai tenu à... Alors, je pense que c'est malgré ce que j'aurais dû faire en tant qu'éducateur. Parce que je connais son parcours. Je suis allé chez la maman quand il n'y avait plus personne. Je suis allé chez le papa quand il n'y avait plus personne. Je l'ai rencontré quand il dormait à la Part-Dieu et qu'un SDF lui prêtait sa couverture. Je lui ai payé un Kebab quand il avait faim, enfin voilà, je crois que j'ai vraiment vécu... Et ouais, moi, j'ai un sentiment d'Ismaël, d'un jeune, effectivement, quand vous parlez d'un enfant, voilà, un enfant qui n'a pas eu l'amour dont il avait besoin. Voilà moi les ruptures que j'ai, c'est ces ruptures là. Très douloureuses, pleines d'amour. Plusieurs fois il a fait des démarches parce qu'il voulait revenir à la MECS. Mais ce n'était pas possible. En tout cas malgré toutes ces ruptures, il y a ce lien que j'ai encore avec Isma un petit peu. Moi, j'ai eu des nouvelles pendant les vacances de Noël, un texto. »

Situation d'Ismaël

Educateur de MECS.

¹²⁹ Mauss M., *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1993 (1950).

Ces reprises de récits, dans la suite de la scène précédente, sont intéressantes dans ce qu'elles traduisent du conflit de valeurs dans lequel peuvent se trouver les intervenants. Le dilemme qui tiraille cet éducateur renvoie à ce que nous avons nommé les paradoxes du travail émotionnel. A savoir, un travail qui, de façon tacite et décalée, organise les liens avec le mineur et rend possible, malgré la contrainte judiciaire, un rapport de confiance et la création du lien. Mais qui, dans le même temps, s'il n'est pas maîtrisé en vue de répondre aux 'normes émotionnelles' prescrites au sein de l'institution, marginalise l'intervenants, le sanctionne, voire le disqualifie aux yeux de ses collègues et du mineur.

Les normes dont il est question renvoient à ce qu'Arlie Hochschild¹³⁰ a nommé les 'règles des sentiments', qui prennent forme à travers un jeu social. Lequel oppose et confronte les acteurs et groupes d'acteurs au sein des organisations. Dans le champ du travail social et de l'action éducative, les règles prescrites en la matière sont celles de la « bonne distance » ou de la « neutralité affective ». En effet, « la réflexion sur la 'bonne distance' a forgé une culture de métier des travailleurs sociaux, qui désigne d'emblée les émotions comme un problème auquel les professionnels sont enjoins de s'atteler, et ceci dès leur formation, mais qui marque aussi toute l'ambivalence qui existe entre proximité affective et distance émotionnelle dans l'effectuation du travail¹³¹. »

Pour reprendre l'exemple de la situation évoquée plus haut, on peut considérer que ce sont les « règles des sentiments » prescrites par l'institution qui sanctionnent le dépassement des limites émotionnelles par l'intervenant, et viennent lui signifier, de façon tout à fait brutale, le rappel du règlement dans la rupture imposée et non négociable avec le mineur.

Cette situation est intéressante notamment parce qu'elle permet de mettre en lumière la mise en tension de deux systèmes de valeurs. L'un, qui renvoie à des valeurs tacites, informelles et personnelles, qui autorisent l'expression des émotions dans la rencontre avec le mineur, essentiellement dans des espaces interstitiels et à la frontière du public-privé, là où elles ne sont pas sanctionnées car invisibles. L'autre, qui renvoie à un *éthos professionnel* construit sur un « contrôle des émotions » et l'idée d'une nécessaire « bonne distance ». Il est intéressant de voir que ce double système de valeurs, qui oppose l'intime au professionnel, participe de la délégitimation des ressorts émotionnels chez certains groupes d'acteurs, dont les éducateurs spécialisés, ce qui n'est pas le cas, par exemple, pour les métiers de la santé.

¹³⁰ Hochschild Arlie, R., « Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale. », *op.cit*

¹³¹ Fortino, S., Jeantet A. et Tcholakova, A., « Émotions au travail, travail des émotions », *op. cit.*

Délégitimation d'autant plus forte qu'elle se trouve intériorisée par les acteurs eux-mêmes qui opèrent une distinction entre ce qui est personnel (registre de l'intime et des émotions) et ce qui est professionnel (technicisation de l'intervention et maîtrise des affects).

b. Une distinction entre le 'personnel' et le 'professionnel' disqualifiante

*« Après c'est vrai que sur le côté **personnel**, en fait en tant que **professionnel**, je crois qu'on se dit : 'il y a une limite à ne pas franchir'. Moi par exemple, quand Ismaël, il me disait qu'il dormait avec des SDF à Part-Dieu, personnellement j'avais envie de l'emmener chez moi. Mais **en tant que professionnel**, je ne l'ai pas fait. Donc, j'ai pris un kebab, des choses comme ça. Sur le **plan personnel**, quand il était dehors en train d'hurler : 'maman ouvre moi la porte' et qu'il m'appelle, et que je lui dis : 'Ismaël je ne peux rien faire'. Je me dis, je vais y aller une fois, et la maman va ouvrir. Donc, il va rentrer. Mais après, c'est la maman qui m'appelait. Puis après, il est allé chez son père. Donc pareil, le papa qui m'appelle, qui me demande : 'vous pouvez venir me voir, Ismaël me parle de vous, parce que nous on y arrive pas.' C'est vrai que sur le **côté personnel**, il y a une envie, je l'ai fait parce que j'en avais envie, mais il y a aussi un côté, quand vous parliez de nécessité, bah voilà, on se sent un peu obligé en tant que personne de se dire : 'il faut quand même aider ce gamin.' Après, je pense que c'est **mon côté professionnel** qui fait qu'il y a des choses que je n'ai pas franchi. Je ne voulais pas, moi l'accueillir chez moi. J'y ai pensé, mais voilà, je me suis quand même... Je n'avais pas besoin de me convaincre pour me dire que c'était une mauvaise idée. Parce que je sais très bien, comment après, il peut mettre à mal les endroits dans lesquels il est, et je sais très bien que si je l'emmenais chez moi, ça allait abimer notre relation. Il y a des choses, je me suis dis, je vais... Et puis, voilà, par rapport à moi... Mais j'y ai pensé. »*

*« **Chercheur** : Vous avez dit 'c'est mon côté professionnel qui m'a empêché d'aller plus loin'. Est-ce qu'aller au-delà de ça, vous auriez vu ça comme non professionnel ?*

***Educateur MECS** : Plus par rapport au regard des autres peut-être, des gens avec lesquels je travaille. Parce que déjà quand on a exigé qu'il monte*

sur le groupe ado je n'étais pas d'accord. J'étais d'accord dans la logique, il a 15 ans, c'est un grand, il faut qu'il monte. Mais dans son mal-être, je n'étais pas d'accord. Donc, déjà là, je me mettais un peu en position conflictuelle avec certains. Et puis avec mon instruction, ma direction. Quand il est parti, je me voyais mal en faire trop, en faire plus, et me dire que voilà, si c'est pour que mes collègues après ils me disent... Parce qu'il a quand même cassé leurs véhicules, il les a insultés, il les a malmenés. Je n'avais pas envie de rentrer non plus dans un débat. Les gens savent que je vois Ismaël de temps en temps et que j'ai un peu de nouvelles, mais après c'est vrai, que trop, c'est trop. Des fois c'est aussi bien d'avoir du recul et d'entendre ses collègues dire : 'il faut faire attention quand même.' Donc, c'est plus par rapport à ce côté-là. »

Situation d'Ismaël

Educateur de MECS.

Les limites pour les intervenants à ne pas franchir dans l'engagement affectif et émotionnel sont souvent matérialisées par le domicile. Pourtant, c'est aussi cette carence de 'chez soi' chez le mineur et la menace de la rue qui exacerbe, chez les intervenants, des ressorts d'action émotionnels. Dès lors, tout se passe comme si le domicile incarnait à lui seul les frontières à ne pas franchir entre l'espace *privé* (espace de vie privé et personnel) et l'espace *public* (espace professionnel). Or, les limites de l'intime sont déjà franchies au moment où les intervenants pénètrent avec les mineurs l'espace clandestin de la relation. Ainsi, l'aménagement d'espaces intermédiaires et interstitiels inscrits dans les marges du cadre, agissent comme des contextes déclencheurs qui activent et favorisent chez les intervenants des ressorts d'engagement qui ont à voir avec l'intime, l'informel, le personnel.

Pour autant, les « règles des sentiments » qui sanctionnent l'investissement affectif et construit une séparation entre le « personnel » et le « professionnel » ne semble pas autoriser les intervenants socio-éducatifs à construire une « compétence émotionnelle » qui puisse à la fois « sécuriser » la prise en charge des mineurs, et les parcours professionnels par une reconnaissance de l'autonomie professionnelle.

Ainsi, une dichotomie s'opère entre la « personne » de l'intervenant, débordée par ses affects, et le « professionnel » de l'institution, censé les contenir et les réfréner. Le contrôle social et l'autorégulation s'effectuent essentiellement par le « regard des autres ». Certains intervenants, lors des groupes d'analyse, ont confié être la cible de « moqueries » de la part de leurs collègues, venant sanctionner ainsi des situations de surimplication émotionnelle auprès

de certains mineurs. Les réflexions du type : « *Tu ferais mieux d'adopter la jeune* » à une jeune éducatrice nouvellement arrivée dans le service, si elles relèvent dans une certaine mesure de la plaisanterie, révèlent toutefois les rites de passage systématiques qui rappellent l'obligation d'une « neutralité affective », et qui contraignent les intervenants socio-éducatifs à devoir en permanence dissimuler l'expression de l'affectivité, pourtant au cœur de leur métier, au risque de se voir rejetés, voire exclus par leurs pairs¹³².

c. L'invisibilité des ressorts émotionnels et son dépassement

Ainsi, s'il existe des « règles des sentiments » qui ont cours au sein des institutions du travail social et de la PJJ qui sanctionnent les débordements émotionnels, on peut observer, par ailleurs, l'existence de règles implicites qui obligent l'expression d'une double facette chez l'intervenant. Laquelle se compose de la « personne » de l'intervenant, qui fait appel à son système de valeurs internes, et du « professionnel » de l'institution, qui obéit de façon détachée à des tâches prescrites, techniques et reproductibles du métier. De cette façon, la 'neutralité affective' apparaît comme la part visible et experte du métier, quand les ressorts émotionnels forment la part invisible et informelle du métier.

**L'invisibilité du travail de « care »*

Cette tension entre activation implicite et contrôle explicite des affects constitue ce que nous avons nommé les paradoxes du travail émotionnel. Ceux-ci permettent de mettre le doigt sur un élément phare de l'affaiblissement de la culture de métier et des capacités des institutions à prendre en charge les mineurs difficiles. De fait, toute la part « sensible¹³³ » du travail des intervenants socio-éducatifs auprès des mineurs difficiles est passée sous silence et sanctionnée par les « règles de sentiments » » comme s'il était problématique d'en faire une compétence fondamentale. Cette négation des ressorts émotionnels, comme élément constitutif du métier, témoigne des limites institutionnelles à reconnaître le travail de *care* et à en faire un levier de la professionnalité.

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

¹³² Fortino, S., Jeantet, A. et Tcholakova, A., « Émotions au travail, travail des émotions », *op.cit*

¹³³ Libois, J., « Vitalité de l'émotionnel dans l'agir collectif », *op. cit.*

possible¹³⁴ ». Pour Bertrand 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)¹³⁵ ». Bien que le travail de *care* soit davantage associé aux métiers de l’aide aux personnes dépendantes (personnes âgées ou porteuses d’un handicap), nous pensons que le travail émotionnel, dans la prise en charge des mineurs difficiles, est du registre du *care* parce qu’il autorise 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.

Alors qu’il est demandé explicitement aux intervenants socio-éducatifs d’être dans une « neutralité affective » et « maîtrise des affects », on attend explicitement d’eux et de façon paradoxale, qu’ils travaillent avec « ce qu’ils sont » : savoir-être, empathie, aptitude relationnelle... Ainsi, les fameux « savoir-être » du métier font partie des « qualités » recherchées lors des entretiens d’embauche, alors que très peu de place existe par la suite, dans la prescription du travail, pour les reconnaître, les gratifier et les soutenir.

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 rendre lisible la façon dont le champ de l’émotionnel, par son irrationalité, fait problème, car échappe aux règles et interroge les pratiques. 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 *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 rassurant¹³⁶. »

Pour autant, bien que proscrit, occulté et rendu invisible, les parties précédentes ont permis de mettre en lumière que le travail émotionnel existe malgré tout et par-delà les proscriptions. Plus encore, il constitue un ressort puissant de la professionnalité, au-delà du cadre prescrit. Parce qu’il prend forme dans le « travail réel », pour mieux saisir l’agir professionnel et ses

¹³⁴ Tronto, J., *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*, Paris, La Découverte, 2009 (1993).

¹³⁵ Ravon, B., « L’accompagnement des personnes vulnérables : troubles dans la professionnalité », *op. cit.*

¹³⁶ Libois, J., « Vitalité de l’émotionnel dans l’agir collectif », *op. cit.*, p.79

limites, ils convient d'explorer l'invisibilité des savoirs émotionnels forgés dans l'expérience de la prise en charge des mineurs difficiles. Par cette voie, il est possible de rompre avec une vision essentialiste du métier pour l'analyser 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 intimes aussi, et qui, pourtant, requièrent de véritables aisances et habiletés professionnelles¹³⁷.

C'est bien l'enjeu de ce chapitre, et du précédent, que d'avoir tenté d'approcher les pratiques dites prudentielles¹³⁸ des intervenants à partir du « contenu » du travail (savoirs et autonomie) et de ses logiques propres. L'analyse de ce contenu permet d'explorer les ressources émotionnelles et cognitives qu'elle suppose et d'objectiver les savoirs implicites et invisibles développés au cours de l'expérience de l'intervention.

Sur ce point, les travaux réalisés par des ergonomes ont permis de mettre au 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 Montmollin¹³⁹ entre tâches prescrites et activités réelles. La découverte de cette distance entre le réel et le prescrit permet de saisir toute 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 pratiques¹⁴⁰ ».

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 à l'analyse des ressentis et de l'informel dans cette entreprise de construction du réel. *A fortiori*,

¹³⁷ Lenzi, C., Milburn, P., « Les centres éducatifs fermés : de la clôture institutionnelle à l'espace éducatif. », *Espaces et sociétés* 3/162, 2015.

¹³⁸ Champy, F., *La sociologie des professions*, *op. cit.*

¹³⁹ Montmollin (de), M., *L'intelligence de la tâche : éléments d'ergonomie cognitive*, *op. cit.*

¹⁴⁰ 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.

au regard d'une culture professionnelle 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 » et le « réel », pour entrevoir, notamment, un espace de composition et de recomposition des identités des professionnels¹⁴¹. Cet angle d'approche permet en dernier ressort un dévoilement des logiques de professionnalité à travers la notion de « travail vécu¹⁴² ».

**Le travail émotionnel, « un travail vécu » qui rend possible une intelligence des situations*

Les extraits de récits mobilisés dans la première partie de ce chapitre ont permis de voir que le travail des émotions requiert des savoirs et savoir-faire extrêmement précis, lesquels sont loin d'être produits mécaniquement. Pour rappel, nous utilisons la notion « d'émotion » dans une acception large, à la manière dont l'ont défini récemment certaines sociologues du travail, comme Sabine Fortino ou encore Aurélie Jeantet pour qui, cette notion inclut les sentiments et les affects, et renvoie au registre du ressenti, du vécu, de l'éprouvé, du corps et de ses manifestations. La référence à cette notion dans notre recherche est approchée sous un angle sociologique, comme un rapport socialement construit entre l'individu, les autres et le monde qui l'entoure¹⁴³. Ainsi, il est apparu au cours des différents groupes d'analyse que l'activation des ressorts émotionnels dans la construction du lien éducatif, et le « contrôle des affects » imposé par les « règles des sentiments », configuraient les rapports entre les intervenants et les mineurs, et entre les intervenants eux-mêmes, allant jusqu'à les opposer et créer des divisions¹⁴⁴. Ainsi, ces *configurations*¹⁴⁵ participent à construire les différentes manières de voir, de percevoir, de sentir, de ressentir, de faire et de vivre son métier.

Aussi et s'agissant d'un travail vécu et éprouvé et non d'une prescription formelle, nous avons pu voir que les intervenants activent de nombreux ressorts d'action informels, et accumulent dans l'expérience des situations, nombre de ressources invisibles et subjectives, indispensables à la perception et à réception de l'autre dans la construction du lien de

¹⁴¹ Dubar, C. ; Tripiet P., *Sociologie des Professions*, Paris, A. Colin, 1998.

¹⁴² Clot, Y., *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF, 2008.

¹⁴³ Jeantet, A., « Émotion », dans Bevort, A., Jobert, A., Lallement, M., et Mias, A., (dir.), *Dictionnaire du travail*. Paris, PUF/Quadrige, 2012.

¹⁴⁴ Ce point sera repris dans le chapitre 8.

¹⁴⁵ Elias, N., *Engagement et distanciation : contributions à la sociologie de la connaissance*, *op. cit.*

confiance et de la relation éducative. Pour autant, il est ressorti que ces ressorts de l'action et les ressources dont il est question sont rarement nommés, ni repérés par les acteurs et leurs institutions. Certains parlent de 'feeling' ou évoquent des façons de faire naturelles, inhérentes à la personne et à ses qualités propres.

Alors que les intervenants ont de la peine à caractériser la part cachée et indicible de leur travail et à sortir d'un discours naturalisant, notre recherche, en s'intéressant au contenu du travail, montre que dans les faits, l'activation de ressorts informels et expérientiels, tels que les ressorts émotionnels, forge *l'intuition du professionnel* (dirait Donald Schön). Celle-ci devient une ressource réflexive capitale, capable d'orienter l'action en fonction de la singularité des situations. Une intuition qui permet justement de développer ce *sens* du concret, ce *sens* de la situation¹⁴⁶, ce *sens* du mineur, qui suppose de la part de l'intervenant, la mobilisation d'un répertoire de sensibilités éprouvées dont il peut s'inspirer en fonction de la singularité des situations.

Les ressorts de perception ainsi activés dans le cours de l'action¹⁴⁷ ont en commun de produire des savoirs informels sensibles qui présentent un haut niveau d'abstraction. Il s'agit de ressources cognitives forgées dans l'épreuve des situations, qui participent de la construction de l'agir professionnel et des identités de professionnels. Ainsi, parce qu'ils permettent de *sentir*, de *ressentir*, d'*éprouver* et de *percevoir* la situation, et le mineur dans cette situation, les ressorts émotionnels amènent les intervenants à *penser* la prise en charge, à *peser* la prise de risques, et à *réfléchir* l'action pour la *transformer*. Ainsi, l'engagement de soi précède l'action et apparaît comme une donnée déterminante des métiers et professions à pratiques prudentielles, au cœur desquels, nous plaçons le travail socio-éducatif réalisé dans la prise en charge des mineurs difficiles.

De cette façon, on peut considérer que le travail émotionnel crée un terrain propice à la *réflexité* du praticien (le fameux praticien réflexif de Donald Schön) ou encore à ce qu'un autre théoricien des professions, Andrew Abbott, a nommé *l'inférence* qui est la façon de raisonner sur les problèmes pour faire face à des situations complexes et incertaines pour lesquelles les savoirs techniques et scientifiques ne suffisent pas. Comme pour la réflexivité

¹⁴⁶ Ravon, B., « L'accompagnement des personnes vulnérables : troubles dans la professionnalité », *op. cit*

¹⁴⁷ Theureau, J., *Le cours d'action : méthode élémentaire*, *op. cit.*

chez Schön, l'inférence sert à faire face aux problèmes singuliers pour lesquels les solutions routinières ne suffisent pas¹⁴⁸.

Pour Florent Champy, ces opérations cognitives, qui nécessitent de faire des *conjectures* (hypothèses d'action), caractérisent le travail prudentiel, lequel n'est pas une pure application de la science et contient des spécificités d'action. C'est la raison pour laquelle, Champy, évoque la prudence (ou les tâtonnements) comme une forme de connaissance et d'action requise quand la science et les savoirs déclaratifs sont mis en défaut (ex. médecins).

Pour autant, même si nous faisons le constat que le travail émotionnel est constitutif de l'agir professionnel dans la prise en charge des mineurs difficiles, afin qu'il puisse former un réel mode de connaissance et d'action pertinent par le développement de savoirs réflexifs et délibératifs, encore faut-il qu'il soit soutenu et reconnu par des collectifs de travail. Ainsi, les collectifs de travail cadrent les pratiques, les savoirs, des sociabilités, les systèmes de valeurs, etc. Ils modèlent les émotions, leur langage, la légitimité ou non de leur expression publique et, en conséquence, la possibilité de travaillera avec ou non. Il apparaît alors que la destinée des émotions est très différente suivant la façon dont les collectifs et les institutions acceptent de les entendre¹⁴⁹.

Ici, résident tous les paradoxes du travail émotionnel et les limites de l'institution à le reconnaître. Ce sera l'objet du chapitre suivant de regarder plus attentivement comment se font, se défont et se refont les collectifs de travail autour de cet enjeu. A présent, c'est bien à la question de la professionnalisation des émotions que nous souhaitons, pour clore ce chapitre, réfléchir.

**Reconnaître le travail des émotions, un enjeu de professionnalité*

Les normes émotionnelles de la 'bonne distance' héritées du passé, même si elles sont intériorisées par beaucoup, semblent toutefois faire débat parmi les travailleurs sociaux¹⁵⁰ qui les contournent, les contestent, voire les transgressent, au prix parfois d'un coût subjectif important¹⁵¹. Comme on a pu le voir plus haut, fréquemment les intervenants socio-éducatifs

¹⁴⁸ Champy, F., *La sociologie des professions*, *op. cit.*

¹⁴⁹ Fortino, S., Jeantet A. et Tcholakova, A., « Émotions au travail, travail des émotions », *op. cit*

¹⁵⁰ Charles, C., « Rhétorique émotionnelle et précarité dans le travail social », *La nouvelle revue du travail*, 6, 2015.

¹⁵¹ Fortino, S., Jeantet A. et Tcholakova, A., « Émotions au travail, travail des émotions », *op. cit.*

opèrent une distinction entre ce qui est ‘personnel’ et ce qui ‘professionnel’ dans la construction de l’agir professionnel, participant ainsi à rendre invisible et à naturaliser le travail des émotions. Toutefois, d’autres intervenants, plus fréquemment issus du champ de la santé mentale, essentiellement lorsque les collectifs de travail autorisent de ‘penser les émotions’, contestent cette distinction et appellent à une reconnaissance professionnelle du travail émotionnel au risque de voir le métier perdre sa dimension relationnelle.

« Quand j’entends qu’un professionnel du social pour le coup, il n’est pas professionnel quand il est dans de l’émotionnel et de l’affect, ça me fait un peu bizarre, mais je trouve que ça vient faire un peu écho à comment ont évolué nos professions, et ce qu’on attend de nous. Ça va peut-être être un gros machin, je vais peut-être lâcher ça comme ça, mais actuellement, il y a des éducateurs spécialisés, il y a des assistants sociaux, il y a des éducateurs PJJ... Je trouve que au contraire de dire qu’on va pouvoir s’investir émotionnellement dans la relation, en tous cas avec ces jeunes, avec ces ados, d’abord c’est leur faire vivre une expérience un peu différente de ce qu’ils ont pu connaître avant, je pense que ça fait partie de notre travail, et que.... on va le professionnaliser quand.. c’est au contraire professionnel de pouvoir dire... Et même de dire, j’aime ou j’aime pas, ce gamin me fait chier. Et c’est ça qu’on va mettre au travail, c’est ça être professionnel. “Ce gamin me fait chier”, c’est ressentir un affect, mais pour le coup, voilà, c’est trouver à mettre au travail, qui va permettre d’avancer et ça dit quelque chose de là où il en est, ce gamin. Mais on en revient toujours à la même chose, pour le coup, de pouvoir faire ce travail là, c’est un travail professionnel, de travailler son lien à l’autre, de pouvoir travailler ses affects etc, ben ça demande des moyens. Donc effectivement ce service S, je sais pas comment vous faites à la PJJ, mais service Sesame six jeunes par éduc, une psycho à temps plein, des temps de clinique, des temps de penser de tout ça, la possibilité de travailler en lien avec les autres, de travailler en lien avec les autres institutions, d’avoir cette souplesse, d’avoir ce temps-là.. ben ça va nous permettre de nous laisser aller à la relation à l’autre, et de nous laisser parfois se mettre en danger, peut-être, dans nos affects à nous. Mais à partir du moment où on a, on a conscientisé qu’est ce que c’est que de travailler l’affect dans la relation à l’autre et d’avoir les outils de le faire, je me dis qu’effectivement, on est des professionnels. »

Situation de Rémi

Educateur d'un Service de Santé Mentale

Ici, la reconnaissance du travail des émotions apparaît comme un enjeu de défense de la 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.) »¹⁵². 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 travail¹⁵³.

De cette façon, en opérant sur ses membres un « contrôle des affects », l'institution participe de la négation de la dimension prudentielle de l'intervention et des ressorts d'engagement qui la sous-tendent. D'autre part, l'invisibilité du travail émotionnel due aux « règles des sentiments » se trouve accentuée par une hyper standardisation des pratiques et d'importants efforts réalisés par les services pour quantifier, normaliser, contrôler et uniformiser l'ensemble des pratiques, ce qui laisse peu de place à l'inventivité des pratiques et à l'expression des ressorts d'affectivité et d'interactivité, lesquels échappent aux normes de contrôle de la qualité.

Poussée à son paroxysme, cette logique peut générer auprès des intervenants des *troubles dans la professionnalité*¹⁵⁴. Ainsi, il est possible de faire l'hypothèse que les jeux d'équilibriste auxquels se livrent en permanence les intervenants socio-éducatifs afin de mener à bien leur mission, le plus souvent dans la clandestinité, sont source d'épreuves, au sens *d'épreuves de professionnalité*¹⁵⁵, et peuvent générer des tensions professionnelles fortes si les contournements du cadre et les effets positifs de la ruse¹⁵⁶ sont niés, voire réprimés par

¹⁵² Ravon, B., « L'accompagnement des personnes vulnérables : troubles dans la professionnalité », *op. cit.*

¹⁵³ *Ibid.*, p. 7

¹⁵⁴ *Ibid.*

¹⁵⁵ *Ibid.*

¹⁵⁶ Vidal-Naquet, P., « Le travail de care : tact, ruse et fiction », *op. cit.*

les personnels d'encadrement. Ainsi, cette non-reconnaissance du travail singulier est insupportable pour les acteurs et forme l'une des principales raisons des situations d'épuisement professionnel et de souffrance au travail¹⁵⁷.

Plus encore que le sur-engagement de soi décrit par l'ensemble des intervenants, de façon très significative lors des groupes d'analyse, la non reconnaissance du travail émotionnel (ou du travail de *care*) et des dépassements / adaptation du cadre qu'il nécessite, peuvent être la cause d'un épuisement psychologique, générer du turn-over et des dysfonctionnements institutionnels, et avoir des incidences délétères sur la prise en charge des mineurs comme certaines scènes éclairées dans ce rapport en attestent (cf. le cas d'Ismaël).

Ainsi, la question du positionnement des collectifs de travail et des personnels d'encadrement, 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 personnels éducatifs. Sur ce point, il apparaît que la capacité collective à adapter l'intervention éducative à la situation présente est très variable d'une institution à une autre et d'un champ à un autre.

Les questions ainsi soulevées seront traitées dans la partie suivante consacrée à la part des collectifs de travail. Sans entrer pour l'heure dans une analyse fouillée des logiques collectives qui libèrent ou non la créativité éducative, notamment dans les formes de soutien (formel et informel) qu'elles autorisent à l'expression du travail émotionnel, nous faisons l'hypothèse que la reconnaissance du travail des émotions est un enjeu central de la professionnalité prudentielle.

¹⁵⁷ Ravon B., « L'accompagnement des personnes vulnérables : troubles dans la professionnalité », *op. cit.*

Partie 3 : Des collectifs de travail à l'ordre éducatif recomposé

Chapitre 6 : La part des collectifs de travail dans l'expression du métier

Catherine Lenzi et Léo Farcy-Callon

L'étude des ressorts d'action mobilisés par les intervenants dans l'accompagnement des mineurs difficiles, nous a amenés à constater que les ressources acquises en situation et au cours de l'expérience professionnelle constituent des arts de faire éducatifs en rupture avec les seuls cadres fixés par l'institution et ses règles, et rendent possible la *mise en forme* d'un travail émotionnel clandestin, moteur de la relation. Ce constat, rappelons-le, nous a permis de considérer la professionnalité des intervenants comme une invention au quotidien au sens que lui donne Michel De Certeau, à travers des *bricolages inventifs* qui naissent des ruses des acteurs et des tactiques d'ajustement du cadre d'intervention¹⁵⁸.

Or, 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 ou ressorts d'action invisibles et pourtant nécessaires à bien des égards dans l'accomplissement de la mission de l'institution.

Dans la partie 2 de cette recherche, nous avons essentiellement discuté les ressorts d'action expérientiels et l'art de (et d'y) faire émotionnel des intervenants dans leur approche des mineurs difficiles. Cette dimension cachée ou invisible du travail des intervenants répond aux impératifs de la dimension sensible et relationnelle de l'action éducative. Cette dimension, nous l'avons vu, comporte une ambivalence certaine au regard des contextes d'action qui réprimandent l'expression des sentiments et normalisent les pratiques, alors que celle-ci est au fondement des formes singulières de la relation éducative. Il s'agit, à la fois, pour les intervenants, d'activer les ressorts affectifs et sensibles du métier dans la fabrication du lien, quitte à s'écarter des cadres officiels, et dans le même temps, de contrôler leurs affects, pour

¹⁵⁸ Certeau (de), M., *L'invention du quotidien, op. cit.*

répondre aux normes émotionnelles prescrites par l'institution. Dès lors, une énergie considérable est déployée par les intervenants pour s'extraire du dilemme et des paradoxes du métier, au moyen de ruses et de tactiques d'opportunité¹⁵⁹. Nous l'avons vu au cours du chapitre précédent, le processus à l'œuvre active une surimplication et un engagement subjectif dans le travail, extrêmement coûteux en implication de soi. Les tactiques de contournement quotidiennes, risquées et périlleuses, deviennent alors un refuge aux identités professionnelles et à l'éthique du métier.

Cette dimension invisible et recomposée de l'accompagnement, qui semble trouver des échos positifs dans les savoir-faire et ressorts émotionnels, est donc fortement induite par les contraintes et impossibilités des cadres d'action. Or le risque qui affleure ici est que l'accompagnement éducatif mené par les acteurs de terrain se limite à l'expression de cette facette émotionnelle et relationnelle du métier, et que l'aspect pédagogique, celui qui vise à projeter le mineur dans un espace social élargi et dans une temporalité biographique, vienne à en être affaibli¹⁶⁰.

6.1. De la compétence pédagogique¹⁶¹

Lors de notre précédente enquête sur les Centres éducatif fermés, nous avons précisé que cette dimension spécifique et centrale dans la prise en charge éducative 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-temps qui dépasse le périmètre de la mesure ; puis, 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 à l'accompagnement socio-éducatif. Cette dimension pédagogique constitue de la sorte la clé de voûte de l'ensemble du processus éducatif auquel le jeune est soumis. Elle suppose de la part des intervenants, une

¹⁵⁹ *Ibid.*

¹⁶⁰ Lenzi C., Milburn P., « Les centres éducatifs fermés : de la clôture institutionnelle à l'espace éducatif. », *op. cit.*

¹⁶¹ Pour construire cette sous-partie, nous nous référons notamment au travail que nous avons mené précédemment dans le cadre d'une enquête sur les Centres éducatifs fermés. (*Ibid.*)

approche *individuelle* auprès du mineur, et *interprétative* dans le cadre de confrontations et de délibérations entre groupes de pairs.

Individuelle, parce que les mineurs sous main de justice 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 sociaux¹⁶². Il en résulte la nécessité d'une *pédagogie de la responsabilisation*, décrite par de nombreux auteurs¹⁶³.

Interprétative car au-delà de l'individualisation de la prise en charge, le travail éducatif suppose de produire des « jugements experts » sur le suivi des jeunes, pour rendre compte de leur situation, de leur comportement, et de la valeur de l'accompagnement. L'expression de ces « jugements experts » est le support sur lequel les professionnels se fondent pour *délibérer* entre groupes de pairs sur les pertinences de l'action éducative, ses modalités et finalités. Ainsi, comme le rappelle très précisément Philip Milburn¹⁶⁴, 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 ». Cette dernière notion peut être rapprochée de la fonction prudentielle décrite par Florent Champy 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 normatif¹⁶⁵.

Outre, l'*intuition du professionnel* lestée par l'expérience (ce fameux *sens* du concret, *sens* de la situation) définie par Donald Schön, qui lui permet d'ajuster et d'adapter les réponses en fonction du caractère éminemment imprévisible et singulier des cas à traiter, l'interprétation experte des situations suppose toutefois de maîtriser quelques instruments interprétatifs des

¹⁶² *Ibid.*

¹⁶³ Milburn, P., *Quelle justice pour les mineurs ? Entre enfance menacée et adolescence menaçante*, Paris: Erés, 2009.. ; 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.

¹⁶⁴ Milburn, P., *Quelle justice pour les mineurs ? Entre enfance menacée et adolescence menaçante*, *op. cit*

¹⁶⁵ Lenzi C., Milburn P., « Les centres éducatifs fermés : de la clôture institutionnelle à l'espace éducatif. », *op. cit.*

sciences humaines pour saisir une dimension symbolique sous-jacente à la personnalité apparemment opaque des mineurs concernés.

Or c'est bien à cet endroit que les ressources des intervenants socio-éducatifs sont apparues les moins développées. C'est bien ce qu'a permis de vérifier le chapitre 4 sur la question des savoirs situés et mobilisés dans l'action. Lors des groupes d'analyse, il est apparu clairement une mise à distance de la part des intervenants des savoirs scientifiques de type universitaire. Trait spécifique des éducateurs placés sous main de justice, déjà repéré par Nicolas Sallée, qui souligne la défiance systématique du milieu vis-à-vis de tout énoncé à valeur intellectuelle au profit de la défense d'un savoir pour agir.

Le refus de beaucoup de pénétrer un terrain qu'ils considèrent comme trop intellectuel, non seulement les prive d'outils descriptifs, mais surtout, constitue une limite à concevoir la valeur interprétative et prescriptive de leur travail, comme fondement de l'expertise professionnelle, tel que nous l'avons déjà énoncé au chapitre 4. Ce phénomène induit des conséquences certaines sur la manière d'aborder les mineurs, tant en situation, que collectivement.

A ce stade, il ressort de notre enquête que les temporalités et configurations du travail prescrit, telles qu'elles ont été décrites lors des groupes d'analyse, semblent *visiblement* laisser peu de prise à une pleine relation pédagogique et à ce que prenne forme une méthodologie inventive qui permette de favoriser les conditions d'une réflexivité pédagogique. Toutefois, il est clair que les insuffisances en matière d'outils formels adaptés à une pédagogie de la responsabilisation, ressorties des dossiers et des groupes d'analyse, ne sauraient être imputables aux intervenants, mais elles relèvent clairement d'une responsabilité des institutions et de l'action publique tout entière. Nous avons pu voir, au contraire, que les intervenants, pris dans les contractions et paradoxes du métier, faisaient preuve d'une forte ingéniosité à contourner le cadre et à inscrire, dans les plis de l'institution, des réponses qui ne soient pas dénuées de sens et davantage en cohérence avec les problématiques des mineurs.

Quoi qu'il en soit, les limites soulevées ici supposent de scruter de plus près les lieux où s'organisent la part interprétative et la réflexivité pédagogique du métier. Cela suppose, d'une part, de passer en revue les espaces où sont censés s'exprimer les « jugements experts » et se transmettre les informations sur les « cas », et d'être attentifs, là encore, aux ressorts invisibles, non plus des acteurs pris individuellement, mais des organisations dans lesquelles ils agissent.

6.2. Quels lieux d'expression de la part interprétative du métier ?

Au-delà de l'établissement de la relation éducative, on l'a déjà dit plus haut, l'accompagnement des mineurs consiste à produire des « jugements experts ». 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 décisions¹⁶⁶.

De fait, la notion de « jugements experts » est totalement liée à la question des collectifs de travail et à la façon dont ils autorisent leur expression.

a. La place des écrits dans l'élaboration du « jugement expert »

Les écrits produits par les intervenants socio-éducatifs 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 individuels¹⁶⁷.

Au cours du processus de recherche, l'étude des dossiers a révélé que les intervenants socio-éducatifs investissaient peu ces espaces comme un lieu d'expression des « jugements experts ». Opération qui supposerait de leur part, une prise de risque dans l'interprétation des situations et une façon d'assumer et de revendiquer un savoir expert sur les cas.

Le chapitre 4, en proposant d'explorer la construction d'un savoir-agir par la mobilisation de ressources cognitives, a révélé que les dossiers des mineurs ne constituaient pas un espace du travail de pensée où s'expriment des savoirs abstraits et experts sur les situations d'accompagnement socio-éducatif. Les données qui y sont consignées sont essentiellement administratives et à caractère judiciaire. On y trouve principalement les ordonnances et

¹⁶⁶ Trépos, J.-Y., *Sociologie de l'expertise*, Paris, PUF, 1995.

¹⁶⁷ Dubet, F., *Le déclin de l'institution*. Paris, Seuil, 2002 ; Foucault M., *Naissance de la biopolitique*, Paris, Gallimard, 2004.

rapports transmis aux juges. L'usage veut que les dossiers soient une compilation de mesures qui offre peu de connaissances du mineur, si ce n'est son parcours institutionnel qui se limite à une succession de dates et de mesures de placement. Comme cela a déjà été dit, on observe un procédé d'institutionnalisation d'éléments de connaissance qui a pour effet de normaliser et de dépersonnaliser les interactions et le travail réalisé avec le mineur.

« Dans un dossier administratif, il doit y avoir les rapports et les décisions. Tous les courriers de la famille d'accueil qui peuvent dire : 'c'était son anniversaire, il s'est passé, ça', ce n'est pas dans le rapport... Ca administrativement, on le jette [...] »

Les parcours de vie il faut vraiment être vigilant. On voit bien qu'on a tout un tas d'indicateurs, comme les critères de danger, la famille monoparentale, la famille instable, le profil ITEP, la déscolarisation, qui pourraient être formalisés. Il faut être vigilant à ne pas les formaliser. »

Situation de Victor

Responsable d'unité éducative en milieu ouvert

Clairement, les intervenants socio-éducatifs ne sont pas autorisés à exprimer la part conjecturale¹⁶⁸ et d'appréciation sensible de leur travail au sein du réseau de signification expert (juge, psychologue, services éducatifs de milieu ouvert, chefs de service, etc.) amené à évaluer le mineur¹⁶⁹. En outre, ces extraits de récits incarnent bien la façon dont s'opère un contrôle des affects dans l'expression des écrits professionnels et une négation du travail émotionnel. Ici, la subjectivité de l'intervenant disparaît pour laisser place à une suite d'éléments factuels, sans vie et austères.

Est-ce à dire que le jugement sensible, réflexif et expert des intervenants n'est exprimé nulle part et qu'il ne pèse pas dans l'évaluation des situations et dans les décisions prises par les juges ? Cette question, qui renvoie à celle de l'autonomie professionnelle, et à celle de la reconnaissance des identités professionnelles par les institutions, est éminemment complexe et nous sommes loin de pouvoir y répondre complètement ici. En tout cas, une chose est certaine, les intervenants socio-éducatifs que nous avons rencontrés, ne sont pas parvenus à faire reconnaître officiellement et institutionnellement la valeur des savoirs et savoir-faire mis

¹⁶⁸ Champy, F., *La sociologie des professions, op. cit.*

¹⁶⁹ *Ibid.*

en œuvre dans leur travail, en sorte d'asseoir leur autonomie professionnelle. Le nivellement et l'institutionnalisation des récits de pratique, comme le contrôle des jugements constitutifs de la professionnalité prudentielle, susceptibles d'être exprimés dans les dossiers des mineurs à travers l'établissement d'une série de *conjectures*, en est la preuve manifeste. Ainsi, les ressorts d'action expérientiels, émotionnels et relationnels qui s'expriment dans les interstices et les espaces restreints de l'accompagnement éducatif, n'offrent pas assez de pertinence institutionnelle pour apparaître comme des éléments décisifs dans les notes transmises dans les dossiers des mineurs.

Pour autant, des écrits réalisés dans une visée davantage réflexive et évaluative existent bel et bien au sein des institutions. Les intervenants socio-éducatifs, en priorité les éducateurs référents PJJ, sont encouragés, si ce n'est obligés¹⁷⁰, de produire des « notes personnelles », qualifiées comme telles, qui ont pour but de faciliter, en interne, le suivi éducatif du mineur et de fournir les éléments nécessaires à l'évaluation des pratiques et des prises en charge. Ces notes, auxquelles nous avons parfois eu accès dans les locaux des UEMO, sont extrêmement riches d'un point de vue de la connaissance subjective du mineur et rendent compte de l'épaisseur biographique des histoires de vie et du travail de l'ombre réalisé par les intervenants.

Ces « notes personnelles » deviennent le lieu par excellence de l'expression, sur les situations, des « jugements réflexifs » et « perceptions sensibles » des intervenants. Mais jugés trop « personnels » et « subjectifs », les éléments livrés de la sorte subissent une « censure » institutionnelle et symbolique, et ne trouvent pas *droit de cité* dans les notes et les dossiers transmis à l'extérieur, notamment auprès des juges, car non politiquement corrects.

« Nos notes, on ne les met pas. Parce que si elles ne sont pas politiquement correctes, quelqu'un peut venir vous attaquer là-dessus... C'est notre analyse à nous, c'est notre dossier, c'est notre dossier d'évaluation. C'est un outil de travail à nous ».

Situation de Victor

Responsable d'unité éducative en milieu ouvert

Bien que ces « notes personnelles », tel que nous l'avons vérifié, contiennent, au-delà des éléments de compréhension sensibles de la situation du mineur, des préconisations formulées

¹⁷⁰ Notamment depuis la loi 2002-2 qui réforme l'action sociale et médico-sociale. Nous reviendrons sur ce point un peu plus tard.

sur l'orientation du mineur à la sortie du dispositif, la « censure institutionnelle » explique ainsi que les dossiers des mineurs soient au final vidés de l'ensemble des « notes » formulées par les intervenants au cours de l'accompagnement. Ce procédé aboutit très classiquement à ce que les institutions qui récupèrent les mineurs, récupèrent un dossier vide. Ce vide d'informations sur les lignes de vie biographiques et institutionnelles qui composent la destinée sociale et éducative des mineurs, a comme incidence, comme cela a déjà été dit au chapitre 4, de fragiliser l'approche du mineur et de constituer un nœud de la pratique préjudiciable à la qualité du lien interinstitutionnel et à la cohérence de l'accompagnement du mineur dans sa continuité.

« Nous, aujourd'hui, on a un problème, c'est la question de la sortie, l'orientation. La question du lien. Pourquoi il y a une succession de ruptures qu'on va repérer sur le parcours d'un jeune ? Parce qu'on n'a pas de lien avec les autres. C'est le sentiment qu'on a, quand dans les dossiers, on a un certain nombre de noms d'établissements, mais qu'on ne voit pas ce qu'il s'est fait. Et il y a beaucoup de choses qui se sont faites. Quand on regarde pour Ismaël, sur le premier foyer, il y avait un projet d'orientation qui a été fait. Ce projet d'orientation, il parle de sa relation à l'adulte, il parle de sa relation aux jeunes, de ses difficultés, et il préconise, il parle des ressources sur lesquelles les équipes se sont appuyées pour faire ce projet. Donc, il y a des choses qui ont été faites. Ces choses ont été renvoyées au Conseil Général. Quand il est arrivé au deuxième foyer, je me suis dit que j'allais regarder dans les documents qui ont été envoyés pour l'admission, j'allais regarder si on faisait référence au travail du premier foyer. Et il n'y avait pas de trace. Le deuxième foyer, quand il est parti, ils ont fait un bilan de séjour parce qu'il était resté 2 mois. Donc, ils ont regardé, observé, ils ont décrit le jeune, et ils ont fait des préconisations. Je ne suis même pas certain qu'il y a eu une transmission des écrits. Alors la chose qu'il faut préciser, et je termine mon propos, c'est que le projet d'établissement du premier foyer, c'est quoi ? C'est accueillir un jeune pendant 6 mois, et faire l'investigation de la situation, observer, aller à la rencontre des jeunes, s'appuyer sur le quotidien, et faire un projet, qui va lui emmener des préconisations d'orientation, aussi bien sur le plan de la scolarité que sur le plan du soin, sur tous les plans. Donc, le but ce n'est pas accueillir, héberger et chercher je ne sais quoi. Le but c'est d'investiguer la situation et de faire des préconisations, ça se fait sur 6 mois c'est la session. Nous c'est un service d'accueil d'urgence, donc avant c'était 3 semaines,

maintenant c'est 1 mois. Le jeune il rentre sans condition préalable à l'accueil, à l'admission. On ne sait même pas ce qu'il a. »

Situation d'Ismaël
Directeur Foyer

Il est donc assez fréquent que les préconisations faites par les personnels des établissements qui ont accompagné le mineur ne soient pas transmises lors des passages de relais. Les « censures » observées, alors qu'elles témoignent, l'avons-nous déjà dit, d'un contrôle des affects, portent essentiellement sur la mise en œuvre d'une *pédagogie de la responsabilisation*¹⁷¹. Pour autant, l'extrait d'entretien, ci-avant présenté, repère qu'un travail de cet ordre a été réalisé au cours du placement dans le premier foyer.

Donc, la question n'est pas tant celle d'une absence de préconisations et/ou d'investigations sur les cas par les intervenants qui autorisent l'expression d'un travail prudentiel, mais la reconnaissance de ce travail à travers la transmission qui est faite, par les institutions, des informations.

« Il y a un problème de transmission, qui ne s'opère pas sur l'aspect administratif. Dans les dossiers ASE, on a une compilation de rapports d'expertises. Mais comment on arrive à les exploiter ? Ce qui est avant dans les parcours on n'exploite pas cette matière. La transmission, elle opère surtout dans l'oralité. J'étais présent lors de l'admission à un foyer, et il y avait un éducateur. L'évaluation a été communiquée lors de cette admission là, lors de la rencontre. »

Situation d'Ismaël
Chef de service ASE

Cet extrait de récit énonce de façon très explicite que les intervenants socio-éducatifs ne font pas partie du réseau des experts et que la connaissance qu'ils ont des mineurs et de l'incarnation des mesures d'accompagnement par ces mêmes mineurs, s'exprime essentiellement dans l'oralité.

On se trouve là, face à un lieu commun, maintes et maintes fois martelé, à propos du travail social dans son rapport jugé intrinsèque à la culture de l'oral, comme à celle de l'informel. Mais l'important est moins de constater que la transmission se fait essentiellement à l'oral -

¹⁷¹ Milburn, P., *Quelle justice pour les mineurs ?*, op. cit.

rien de moins normal quand on sait désormais le travail de « censure » qui est réalisé - que de regarder ce que les institutions font aux écrits et au travail de la pensée mis en œuvre par les praticiens. Il y a là, à n'en point douter, une clé de compréhension du malaise professionnel qui traverse l'ensemble du champ, essentiellement dans les limites des institutions à autoriser et à reconnaître la fonction abstraite et réflexive de la prise en charge des mineurs sous main de justice. Une fonction, qui pourtant est de plus en plus sollicitée par le cadre réglementaire des politiques publiques. Sur ce point, on peut espérer que, comme l'énonce Philippe Crognier¹⁷², l'obligation faite aux institutions, depuis la Loi du 2 janvier 2002¹⁷³, de procéder à l'évaluation de leurs activités et de la qualité des prestations qu'elles délivrent, au-delà des effets de contrôle et de normalisation des pratiques qu'elle induit, puisse constituer une opportunité pour le champ de donner à voir et à lire ce que font les travailleurs sociaux au quotidien. Sur ce point, nous rejoignons pleinement l'auteur pour qui : « Seule cette dimension de mise au jour sur la place publique des pratiques professionnelles peut assurer aux éducateurs la reconnaissance sociale qu'ils réclament. Parallèlement, c'est également par ce « donner à voir » que les éducateurs, dans la confrontation sur un même pied d'égalité avec les praticiens inscrits dans d'autres champs de savoirs, forgeront un langage commun¹⁷⁴ ».

Mais loin de constituer, à ce jour, ce puissant ressort à la reconnaissance des identités professionnelles, on a pu voir que les écrits professionnels produits par les personnels PJJ, référents des mineurs, sont surtout utilisés comme un moyen de « preuve » du suivi réalisé, que comme une exploration des possibles en matière de réponses et d'innovation éducatives. Pourtant, nous savons que les praticiens inventent et réinventent en permanence leurs pratiques. Dès lors, quels sont les lieux autorisés pour exprimer une pensée réflexive sur l'action, voire pour amorcer un processus de délibération prudentielle¹⁷⁵ ? Afin de répondre à cette question, nous souhaitons, à présent, quitter le monde des écrits pour visiter les espaces dédiés à la communication orale et à la coordination du travail collectif, et comprendre ce qui s'y échange, avec qui, et comment.

¹⁷² Crognier, p., *Précis d'écriture dans le travail social*, Paris, ESF, 2015

¹⁷³ Pour rappel, la loi de 2002 réforme l'action sociale et médico-sociale.

¹⁷⁴ *Ibid.*

¹⁷⁵ Champy, F., *La sociologie des professions*, *op. cit.*

b. Des possibles réflexifs et délibératifs au-delà des espaces formels de collaboration

Si la culture de l'écrit est plus récente dans le monde de l'intervention socio-éducative, la culture du travail en équipe et de la discussion collective est une référence omniprésente depuis toujours. Qu'est-ce au juste que « l'équipe » et quel rôle joue-t-elle dans la transmission des informations et la coordination des pratiques ? Quels espaces sont effectivement mis en place dans cette perspective ? Quelles sont les informations qu'on y discute ? Quel est le degré de collaboration entre ses membres ? Et quelle est la part autorisée d'interprétation des situations ?

Bref, le travail collectif qui s'établit entre différents intervenants est assez complexe à déceler en raison de l'écart qui peut exister entre le cadre prescrit et le fonctionnement réel des services, entre les discours et la pratique. Quelle est la réalité de ce travail collaboratif et réflexif ?

Sur ce point, notre enquête a permis de vérifier une donnée déjà présente lors de la recherche précédente sur les Centres éducatifs fermés¹⁷⁶ qui a trait au fait que très souvent les espaces dédiés à la collaboration, à la discussion et à la réflexion collectives (réunion d'équipe, réunion de synthèse, séances d'analyse de la pratique,...) sont détournés de leur fonction initiale pour répondre à des questions essentiellement organisationnelles.

« Nous au niveau institution il y a les réunions d'équipe et des analyses de la pratique professionnelle. Mais l'année dernière par exemple, on a pris pas mal de temps pour parler de soucis institutionnels. Ça fait ça de temps en moins pour parler des jeunes. »

Situation de Ugo

Educateur d'un Centre d'hébergement diversifié

« Il y a aussi les réunions de service, mais il y a beaucoup de temps qui est happé par l'institution »

Situation de Ugo

Educateur UEMO

¹⁷⁶ Lenzi, C., Milburn P. et al., « Les Centres éducatifs fermés : la part cachée du travail éducatif en milieu contraint », *op. cit.*

Ainsi, il ressort que les lieux dédiés au travail de la pensée, comme peuvent l'être les réunions de synthèse ou encore les séances d'analyse de la pratique, sont totalement embolisés par une gestion et régulation de l'urgence et du quotidien, qui limite de fait les séquences réflexives et délibératives sur les pertinences, les moyens et les fins de l'action.

A côté de cette emprise de l'urgence qui rend le travail collaboratif très complexe, la transmission et les échanges d'informations au sein des espaces formels se trouvent limités par la question du « secret ». Ainsi, le contrôle des informations peut être motivé par des arguments d'autorité professionnelle, essentiellement la question du « secret professionnel ».

« Nous on ne peut pas aborder les situations des jeunes avec tout le monde dans le cadre du secret professionnel. Par exemple avec les enseignants. Donc on passe par les assistants de service social parce qu'ils sont soumis au même secret professionnel que nous. »

Situation de Hana
Responsable UEMO

Ou encore être le fait des normes émotionnelles qui n'autorisent pas, rappelons-le, au sein des espaces dédiés à la discussion collective, la libre expression de la dimension « affective » et « émotionnelle » des accompagnements. Aussi et pour s'extraire des conflits de loyauté dans lesquels se trouvent positionnés les intervenants, entre expression invisible des émotions au travail, et contrôle explicite des affects par l'institution, la plupart du temps, ils préfèrent taire les informations « confidentielles » et « intimes » qu'ils détiennent sur les mineurs. Ainsi, de la même façon que les écrits professionnels transmis avec le dossier du mineur passent sous silence les contournements du cadre et autres bricolages inventifs, la surimplication affective et les actes peu rationnels qu'elle suppose auprès de certains mineurs sont peu discutés, voire même totalement dissimulés, au sein des espaces formels de collaboration.

« Mais il nous met souvent en désaccord avec la hiérarchie et avec les collègues. Moi ça je l'ai vécu longtemps. Et encore aujourd'hui. Il nous met dans des trucs... Moi j'ai fait des trucs c'est clair, je ne l'ai jamais fait. Du coup je sais que ce n'est pas du tout professionnel, je n'ai rien dit, c'est des choses que j'ai bien gardées et bien cachées. Même les collègues, des fois ils m'ont dit 'mais arrête, t'es complètement taré. Hier il t'insultait, aujourd'hui, regarde ce que tu fais' »

Situation d'Ismaël

Educatrice ASE

On comprendra de la sorte que les espaces collectifs prévus pour l'analyse de la pratique et pour questionner de manière plus large le travail éducatif, soient essentiellement investis pour faire passer des messages sur les dysfonctionnements institutionnels et les paradoxes du métier.

Il en résulte une forme d'isolement ressentie par les professionnels dans l'exercice de leur mission.

**Une tendance à l'isolement et un besoin de collectif*

Ainsi, les limites institutionnelles à la discussion collective sur les « cas », telles qu'illustrées ici, aboutissent dans bien des cas à générer un sentiment d'isolement et de solitude chez les intervenants. Totalement absorbés par le contexte de l'urgence et submergés par la masse des accompagnements en cours, les intervenants *in fine* font face seuls aux situations les plus complexes et difficiles. En outre, cette solitude génère des tensions au sein des équipes et renforce le sentiment d'impuissance déjà très présent.

« Le milieu ouvert, même si c'est l'équipe qui a la charge des suivis, le référent il est quand même bien souvent seul. »

Situation d'Ugo **Educateur UEMO**

« Il y a des tensions. Moi je le vois avec mes équipes, il y a des tensions entre les différents professionnels à partir du moment où on a sentiment de solitude. »

Situation de Tahrik **Responsable SAPMN**

« On mettait des solutions les unes à côté des autres, parce qu'on n'avait pas de dispositif repéré comme adapté à cette jeune fille, et qu'on n'arrivait pas à trouver les points d'approche pour justement travailler sur sa problématique. Et du coup, à chaque fois qu'elle est passée par une institution, à chaque fois il y a eu une prise de risque. Et on devait, nous cadres, accompagner la gamine indirectement, et l'équipe, parce qu'on est

responsable de la prise en charge. Et je trouve qu'on est très seul. Dans des dossiers comme ça, on est très seul »

Situation de Hana
RU UEMO

Pourtant, la grande majorité des intervenants ont pu exprimer qu'il est primordial d'échanger et de travailler collectivement autour des situations. L'équipe et le collectif sont avant tout perçus comme des ressources d'entraide essentielles pour l'action.

« Je mesure d'autant plus la nécessité de travailler_ensemble, [...] Je perçois l'importance d'être en lien, d'échanger, de ne pas rester seule, de ne pas se laisser enfermer par les jeunes, qui même s'ils le font pas sciemment, ont cette tentation. Donc il faut résister à ça, échanger, aller trouver des partenaires extérieurs associatifs ; ce qu'on trouve pas forcément chez nous dans notre milieu PJJ, en tous cas le milieu ouvert. On a quand même le souci d'être seul parce qu'on nous confie des mesures et on n'a pas 5 minutes pour en échanger. Une fois que c'est mis dans la case, c'est mis dans la case. On a de l'analyse de la pratique, mais une fois par mois, à peine deux heures, enfin ça reste quand même limité par rapport à cette solitude qu'on a. »

Situation de Kalissa
Educateur UEMO

« Parce que seul on ne peut pas porter ces situations-là. Elles sont tellement insupportables. On n'y comprend rien en fait. Donc il faut vraiment être à plusieurs, et puis travailler aussi à plusieurs ce que ça fait vivre aussi.. »

Situation de Quentin
Psychologue Sesame,

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 les intervenants parviennent-ils à le dépasser ? Ainsi les espaces de régulations protocolaires n'étant pas suffisants pour assurer l'existence réelle de collectifs de travail, nous avons pu saisir que ceux-ci émergent toutefois de façon spontanée et informelle. Ainsi, cette enquête,

comme la précédente sur les Centres éducatifs fermés¹⁷⁷, a permis d'observer la recomposition d'un ordre éducatif dans les interstices de l'institution où l'informel vient au secours de la coopération.

6.3. La force des collectifs informels et des liens interpersonnels

Il est apparu clairement que les espaces formels de régulation répondent à des attentes en termes d'organisation et de gestion de l'urgence, les rendant inéluctablement nécessaires, mais ceux-ci doivent impérativement être « complétés par les acteurs eux-mêmes¹⁷⁸ », de façon informelle et dans des espaces plus confinés qui autorisent l'expression des sentiments et des ressentis au regard des situations les plus sensibles.

« Me concernant on a la chance d'être une équipe qui communique beaucoup, donc ça va se faire de manière informelle, le café du matin. »

Situation d'Ugo
Educateur UEMO

« Quand j'ai besoin d'en parler, je le fais, Kalissa j'en parle aussi beaucoup à mes collègues dans les couloirs »

Situation de Kalissa
Educateur UEMO

« En termes de communication, l'expérience que j'en ai, c'est que c'est essentielle. Sur le service, on échange tout le temps autour de ces situations. Des Kalissa on en a encore, des situations comme elle, c'est vraiment une pratique du quotidien, on échange tout le temps. C'est primordial de réguler quotidiennement. On fait le point tous les jours, on a les éducatrices régulièrement au téléphone, dans les couloirs, pour réguler un petit peu tout ce qui se passe. Et ensuite avec les partenaires, effectivement, c'est pareil, on peut s'appeler, euh. Alors les mails, chez moi, c'est compliqué de se dire 'je ne suis pas bien'. Mais pouvoir se donner effectivement des temps de rendez-vous, régulièrement. »

¹⁷⁷ Lenzi, C., Milburn P. et al., « Les Centres éducatifs fermés : la part cachée du travail éducatif en milieu contraint », *op. cit.*

¹⁷⁸ Boussard, V., *Le socio-manager. Sociologies pour une pratique managériale*, Paris, Dunod, 2002.

Situation de Kalissa
Educateur SAPMN

Déjà abordés à plusieurs reprises au cours de ce rapport, le contrôle des affects et l'imposition d'une « neutralité affective » par l'institution n'autorisent pas les intervenants à exprimer les ressentis, l'émotion, voire la colère générée par des épisodes douloureux. Ici, la force des liens interpersonnels permet de tenir bon et de solidifier les liens informels déjà existants.

« Je lui en ai voulu à Hana. Je l'ai exprimé collectivement avec mes collègues, parce qu'ils vivaient des choses similaires. Peut-être pas la pendaison, mais des coups de fourchette au torse ou à la nuque. D'autres scènes tout aussi rageantes. Je pense à une collègue qui aurait été très vivante sur ce temps de travail ici. Nous on en parlait entre nous, parce qu'on savait très bien ce que vivait l'autre, à la limite on n'avait pas besoin de se le dire, on se connaissait assez pour se comprendre sans se le dire. Et en même temps, moi je sais que ce que je dis avec mon équipe ou ce qu'on se dit sans se le dire, je n'ai pas envie non plus de le répéter dans d'autres endroits, par exemple on a des analyses de la pratique à l'EPM. De la même manière, on a des groupes de travail avec d'autres collègues et un intervenant qui vient nous encadrer, et moi c'est des instances où je peine à trouver ma place. Parce que je n'ai pas envie d'apporter des choses que j'ai déjà discutées avec mes collègues. Pour en revenir à la situation de Hana, avec mes collègues j'en discutais, on en discutait, de manière informelle, moi ça me suffisait. »

Situation de Hana
Educateur EPM

Ainsi, les collectifs de travail se font, se défont et se refont dans l'informalité des institutions et des expériences les plus sensibles. Dès lors, il ressort que ces interactions « hors cadre » reposent davantage sur des affinités personnelles que sur des nécessités de collaborations professionnelles.

Procédant de la même logique, certains réseaux partenaires¹⁷⁹ sont, par exemple, davantage investis que d'autres du fait de relations interpersonnelles singulières.

¹⁷⁹ La question du partenariat et du travail en réseau, cruciale sur notre terrain d'enquête sera abordée au chapitre 8.

« Après, c'est sur, on a le partenariat qui est déjà construit, parce qu'on a l'habitude de travailler. On le voit au service éducatif parce qu'on va appeler telle structure, on a l'habitude. »

« Et là je pense qu'il y a tout un travail qui se fait aussi en collectif, et puis qui ne se fait pas qu'en collectif ici, je pense que ça se fait aussi dans les rencontres que tu as avec les autres collègues de bureau, des rapports plus informels. »

Situation de Jawad
Psychologue UEMO

Les liens interpersonnels existants entre les personnes sont alors décisifs. On préfère partager avec certains collègues plutôt qu'avec d'autres et privilégier le travail avec quelques services connus lors d'un précédent suivi. Dans ce cas, la formation des collectifs de travail obéit, là aussi, à des perceptions sensibles et à une logique relationnelle, et se fait de façon spontanée et peu stable. Ainsi, ces collectifs labiles se composent et se recomposent sans règles établies, et sans principes prédéfinis. Ils prennent forme de manière incertaine, et sont régis par un jeu de relations sociales complexes entre acteurs, laissant place à toute la dimension humaine affective et imprévisible que supposent les rapports sociaux.

« Ca faisait des bornes de faire l'aller-retour pour aller voir Quentin en CER. Il fallait compter 5 heures de bagnole aller-retour , [...]. Cette situation, elle avait démarré, mais vraiment de manière catastrophique. Et avec Batiste (éducateur UEMO) on s'est plongé dans un monde où on se demandait comment on allait y arriver. Et il y a eu cette dynamique où on était dans de la vie, alors qu'on était dans quelque chose de plutôt mortifère avant, là on basculait dans quelque chose où on accompagnait ce gamin dans des moments de vie, c'était vachement chouette. Moi je me souviens de cette période, Rémi c'était une période où c'était une corvée d'aller le voir, 'qu'est ce que je vais lui dire'. Alors pourquoi ce revirement ? D'abord, on avait le plaisir de pouvoir faire la route ensemble avec Batiste. Je le dis en plaisantant 'On avait le plaisir'. C'est vrai qu'on s'entend bien avec Batiste, on se connaît bien maintenant [...] Quand tu sais qu'il se rend disponible alors qu'il a 25 mesures. Mais en tous cas on a pu le faire ensemble, il y a vraiment eu cette facilité de travail et vraiment de présence, et de pouvoir être en lien en permanence, et je pense que ça a vraiment œuvré à l'accompagnement de Rémi. Même dans les moments merdiques, il

y en a eu, après le CER, ça a été compliqué, on l'a a nouveau accompagné dans de l'incarcération, dans des moments dépressifs, mortifères, mais on l'a vécu, différemment je pense. Enfin moi, la dernière période, Rémi, j'allais là-bas, je le voyais, enfin... À la limite je restais même 5 minutes, je lui dis attend, Rémi, maintenant ça fait deux ans qu'on se connaît, ça va, je sais... t'as les yeux comme ça, basta. L'appart il est détruit, il envoyait la mère faire la manche dans la rue, enfin c'était complètement fou. Mais je l'ai moins vécu de manière violente, parce qu'il y a eu tout ce parcours là aussi.»

Situation de Rémi

Educateur association

Ainsi les déficits de coordination, de discussion collective sur les cas et d'étayage aux ressorts émotionnels, sont compensés par des pratiques d'ajustement qui se résument par des relations interpersonnelles et des initiatives personnelles. Si ce fonctionnement informel recèle sa part d'innovation et d'autonomie, il pose néanmoins le problème de l'homogénéisation des outils et des réponses en matière de suivi éducatif.

L'invocation de l'« urgence » comme éléments problématiques renvoie aux situations difficiles qui sont régulièrement rencontrées par les unités éducatives 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 régulation collective, tels que la réunion d'équipe, visent à répondre aux situations courantes non critiques. Mais l'« urgence » permanente montre que les situations d'accompagnement sont toutes critiques. 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 le caractère aléatoire de la compétence pédagogique qui prend forme dans l'informalité des rapports interpersonnels. C'est pourquoi les intervenants ont recours à des expédients, des bricolages interpersonnels, ou sollicitent une réponse collective non prévue par le cadre organisationnel.

Or, les espaces de collaboration, par définition, visent à donner corps à l'interdépendance entre professionnels. Si les systèmes de collaboration formels entrent certainement dans cette conception particulière proposée par l'approche organisationnelle, les espaces collectifs labiles qu'esquisse la force des liens interpersonnels, ne semblent pas y participer de manière effective. En effet, ceux-ci répondraient davantage à un besoin d'ajustement, voire de

contournement des règles, soit en résistant au changement, soit en le provoquant par la mise en place de pratiques d'innovation.

Néanmoins, il convient de noter toutefois que l'étude des relations de travail informelles et interpersonnelles rapportées ici amène à considérer que les tâtonnements inventifs, observés au chapitre 5, ne se font pas de manière isolée et individuelle. Si ces actions ne sont pas relayées dans les espaces de travail formels, elles ne sont pas pour autant détachées des *pouvoir-faire* organisationnels. Ainsi se dessinent dans l'interpersonnel des formes de solidarités collectives qui soutiennent l'expression subjective des sentiments et des affects chez les intervenants, moteur indispensable à la construction du lien éducatif et au renforcement de la professionnalité.

Ces ressorts collectifs au travail émotionnel et à la dimension pédagogique du métier, existent dans un schéma organisationnel clandestin. S'il est source d'innovations, ce schéma, à l'instar des tâtonnements prudents et bricolages inventifs des acteurs, ne semble pas, du fait de sa légitimité limitée, susciter des modalités d'action collectives pérennes, car repose sur des tactiques de l'opportunité et non sur des stratégies portées par le collectif professionnel (innovation), organisationnel (validation) et institutionnel (légitimation)¹⁸⁰. Nous reviendrons sur la question des stratégies professionnelles au cours du dernier chapitre, pour l'heure, nous nous intéresserons à la part jouée par les personnels d'encadrement dans la recomposition de l'ordre éducatif.

6.4. Des soutiens très incertains : les paradoxes de l'encadrement

Toute la complexité de ces espaces de travail recomposés réside dans leur réclusion et leur isolement. Prenant forme aux marges des organisations et dans le travail réel, comment sont-ils perçus et soutenus par les personnels d'encadrement des unités éducatives et des institutions partenaires ?

Nous avons pu voir que les espaces de collaboration formels ne sont pas le lieu d'une expression et d'un soutien du travail émotionnel et prudentiel. Logique qui explique que se forment des solidarités interpersonnelles dans les plis de l'institution et dans l'interinstitutionnel, lesquelles agissent comme des renforts ponctuels aux ressorts

¹⁸⁰ Lenzi C., Milburn P., « Les centres éducatifs fermés : de la clôture institutionnelle à l'espace éducatif. », *op. cit.*

expérientiels ainsi mis à l'épreuve. Ce sont ces mêmes solidarités interpersonnelles qui autorisent l'émergence d'une certaine réflexivité et inventivité pédagogiques, toutefois aléatoires.

Dès lors, comment les effets de ces recompositions spontanées du schéma organisationnel - donc de l'ordre éducatif - sont-ils perçus par les personnels d'encadrement ? En ont-ils au moins conscience ? Et en font-ils partie ? Dans tous les cas, comment se positionnent-ils dans de l'ordre recomposé ? Favorisent-ils l'émergence et la consolidation des solidarités et appuis informels, notamment par des reconnaissances formelles venant augmenter les marges de manœuvre des acteurs ? En somme, quel rôle joue l'encadrement des équipes dans la reconnaissance de l'autonomie professionnelle et dans l'expression des formes d'innovation pédagogique ?

a. Des réponses non univoques et des solidarités d'encadrement spontanées

A l'ensemble de ces questions, les réponses sont loin d'être univoques et permettent de voir surgir une autre facette paradoxale du travail de ceux qui œuvrent dans le champ d'intervention destiné à l'accompagnement des mineurs sous main de justice, ici les personnels d'encadrement. Ceux-ci incarnent de fait une position complexe, voire souvent impossible à tenir. Du point de vue du fonctionnement des services, ils doivent veiller à la bonne articulation du travail entre les services et au maintien des partenariats, sans lesquels aucun travail en milieu ouvert n'est possible. Mais, dans le même temps, ils sont forcés de considérer l'importance des liens interpersonnels, qui limitent aussi les collaborations interinstitutionnelles à un périmètre forcément plus restreint.

Ainsi, certains reconnaissent et n'hésitent pas à soutenir que les réseaux se construisent d'abord autour des personnes.

« Après au niveau des articulations, donc nous au niveau du service, on connaît l'ensemble des partenaires qui étaient invités aujourd'hui, puisque bien sûr les jeunes peuvent être orientés par nos soins auprès de ces partenaires, ou alors on prend contact avec les partenaires quand ils ont les jeunes en suivi, donc auprès de l'assistance éducative. En tant que directeur de service, je dois veiller à ce qu'il y ait de bonnes articulations entre services, c'est important qu'il y ait un relationnel, qu'il y ait des liaisons, et

dès le départ entre les services, que ce soit aussi au pénal, parce qu'on est confrontés à des histoires de personnes. »

Situation de Tahrik
Responsable UEMO

Lorsqu'il précise que les partenariats sont avant tout « une histoire de personnes », ce responsable d'unité PJJ reconnaît la force des liens interpersonnels dans l'accompagnement des mineurs difficiles et l'érige comme une ressource pour le collectif. Dans ce cas de figure, la fabrication des réseaux informels est, d'une part, connue et promue par la hiérarchie, mais permet également que soit reconnues les capacités d'adaptation et d'innovation des acteurs dans l'art de composer les réseaux interpersonnels. On peut ici considérer que la part interprétative du travail, comme l'autonomie professionnelle, est plutôt valorisée.

A l'inverse, bien que la *priorité* donnée au réseau informel soit pratique courante dans le secteur, il n'est pas rare que des personnels d'encadrement considèrent qu'il faut parfois, coûte que coûte, travailler avec des partenaires « discrédités » et jugés non pertinents par les intervenants. Ces situations contradictoires amènent certains personnels d'encadrement à rigidifier leurs positions et à imposer, par un rappel des normes instituées, des façons de travailler qui, on peut en faire l'hypothèse, diminuent les marges de manœuvre et les ressorts d'inventivité des acteurs.

« Dans des situations qui sont extrêmement complexes, moi j'ai pu entendre dire : 'Ah, mais moi, je travaille plus avec cette structure'. Donc, il y a aussi des fois où il faut rattraper le relationnel, au niveau des directions de service. Quand l'éducateur vous dit : 'non, moi je ne peux pas orienter le mineur vers cette structure parce que j'y crois pas, parce que le projet je n'y crois pas', il faut aussi pouvoir venir derrière pour remettre un peu d'ordre. Je dirais que de toute façon, on doit travailler ensemble. Le mineur doit être au cœur de la prise en charge, et on doit maintenir des liens de bonne qualité avec l'ensemble des partenaires qui prennent en charge des mineurs. »

Situation de Tahrik
Responsable UEMO

Ici, le nivellement des pratiques de partenariat qui oblige à un travail avec tous les partenaires, y compris ceux jugés les moins pertinents, passe sous silence la part interprétative du travail des éducateurs référents. Qu'il ait raison ou tort, l'avis donné par l'intervenant dans l'exemple

cité plus haut, n'est pas pris en compte, ni discuté collectivement, mais se trouve littéralement dissout dans l'autorité du responsable de service lorsqu'il rappelle les normes édictées par l'institution. Cette injonction du « faire institutionnel » n'est pas sans résonances avec l'épisode évoqué dans le chapitre 5 concernant la situation d'accompagnement du jeune Ismaël. Pour rappel, l'éducateur de MECS, référent du mineur, exprime son désaccord avec la décision de sa direction de le faire passer sur le groupe des « ados », considérant ainsi qu'il n'est pas suffisamment « armé » affectivement pour vivre cette transition. Dans ce cas, comme dans l'extrait de récit plus haut, l'imposition des normes institutionnelles par un contrôle des affects et des ressorts relationnels, a pour effet une négation de la professionnalité et des identités professionnelles. C'est à peu près ce qui est dit dans l'extrait suivant.

« Pour moi, c'est une vraie question, parce que c'est des gamins difficiles, on a besoin de tout le monde. Et ça, c'est quelque chose de fondamental de faire passer à l'équipe le fait qu'on doit avoir une image positive du partenaire. Même si des fois, personnellement, les partenaires, ils me fatiguent. Mais faut que je fasse passer une image positive, je suis cadre, il y a quelque chose pour l'enfant. Je crois qu'on a notre rôle à jouer, nous, faut aider les éducateurs à accompagner, à bien accompagner les jeunes, donc faut de la professionnalité. »

Situation de Najib

Responsable d'une MECS

Ainsi, l'imposition aux équipes d'une vision positive des partenaires quand bien même celle-ci est largement contestée, constitue une norme institutionnelle qui, au même titre que celle de la « neutralité affective », a pour effet de normaliser et d'uniformiser les pratiques. Cet effet de lissage aboutit à une négation de la part singulière et sensible du métier, et limite de fait l'autonomie de réflexion des intervenants, et par voie de conséquence, l'expression et la reconnaissance du travail prudentiel. Ainsi, contrairement à ce qui est dit dans l'extrait d'avant, la professionnalité (ou en langage sociologique, les identités professionnelles) n'est pas le résultat d'une normalisation des pratiques par l'imposition et le respect des règles instituées, mais justement, réside dans la capacité qu'ont certains acteurs à pouvoir s'en éloigner, et à composer collectivement dans cet écart, une intelligence des situations, garante de nouvelles options réflexives, sensibles et pertinentes pour l'action.

Dans l'exemple donné précédemment, il s'agit moins d'un soutien à la professionnalité qu'une injonction au professionnalisme¹⁸¹. Ainsi, « le professionnalisme n'est plus seulement la traduction d'une éthique professionnelle défendue par des travailleurs maîtrisant une expertise, il est aussi l'expression de normes organisationnelles applicables, potentiellement, à tout travailleur¹⁸² ». Le constat de cette polysémie a été analysé par Boussard, Demazière et Milburn et a permis « d'examiner comment des situations concrètes et précises de travail sont marquées par l'émergence de nouvelles formes de professionnalisme, qui peuvent être interprétées comme le signe d'un déplacement du professionnalisme *from within*, c'est-à-dire contrôlé par les travailleurs eux-mêmes vers un professionnalisme *from above*, c'est-à-dire résultant de l'injonction des organisations¹⁸³ ». La partie qui suit permet justement d'illustrer le paradoxe que constitue ce glissement et la tension qu'il suppose entre les normes imposées par l'institution et les valeurs défendues par les praticiens, celles du métier (ou de la profession).

**Une injonction au professionnalisme contraire aux valeurs du métier*

Ainsi prend forme un encadrement paradoxal, fruit d'un professionnalisme *from above* qui place les cadres dans une posture ambivalente face à la défense des valeurs du métier, et à celle de la professionnalité. Deux éléments sont ressortis des entretiens collectifs et semblent caractériser les ambiguïtés des modes d'encadrement au sein des unités éducatives auprès desquelles nous avons enquêté.

Le premier concerne la fonction de soutien à l'élaboration de solutions éducatives auprès des équipes dans des moments de crise et dans les situations critiques.

« Moi en tant que responsable, je gère une équipe de 9 éducateurs, une psychologue et une secrétaire. Avec 180 dossiers. Chaque éducateur gère son dossier. Lorsqu'il y a un problème, il peut en parler à la réunion de synthèse, il peut en parler avec la psychologue, et bien entendu, mon bureau qui est largement ouvert à tous les éducateurs lorsqu'il y a souci. Par rapport à Francis, j'en ai entendu parler surtout quand il était en galère, et

¹⁸¹ Boussard, V., Demazière, D., Milburn, P., *L'injonction au professionnalisme*, Rennes, PUR, 2010.

¹⁸² *Ibid.*, p.13.

¹⁸³ *Ibid.*

il s'agissait de trouver des solutions purement matérielles, parce qu'il était dans la rue. [...]»

« Notre fonction à nous c'est d'animer une équipe, faire en sorte que chaque éducateur face son travail de prise en charge de jeunes. On vient intervenir lorsque l'éducateur se trouve aussi en difficulté, 'là il y a un souci, je fais comment ?'. L'éducateur il n'a pas plus de solutions, donc nous on vient en soutien, on essaye de voir ce qu'on peut faire ensemble. »

Situation de Francis

Responsable unité

Ici, le soutien apporté aux équipes se traduit par l'apport d'une expertise du chef de service davantage que par la reconnaissance qu'ils peuvent avoir des ressorts d'action mobilisés par les intervenants dans les situations les plus difficiles. Pour autant et de façon très paradoxale, ce même responsable évoque la notion de « faire ensemble » qui se rapproche de l'idée d'un travail de concertation autour des cas où la part interprétative de chacun peut peser dans les décisions prises.

Le second élément qui est ressorti, à côté de la revendication d'une pensée experte par les cadres, est celui de la gestion des « risques ». Les personnels d'encadrement décrivent leur responsabilité face aux équipes comme devant minimiser les « risques » du métier. Ceux-ci peuvent, essentiellement à la marge, être liés à la notion de risques psychosociaux face à la surimplication des équipes. Mais globalement, la maîtrise des « risques » dans le langage des cadres concerne surtout le contrôle qui est fait de la part interprétative du travail des intervenants, jugée trop « personnelle » et « subjective ». Rappelons ce que nous avons déjà dit plus haut au sujet des écrits professionnels, ceux-ci font l'objet d'un travail de « censure » et de normalisation de la part des cadres dans l'optique de répondre au « risque zéro » dans l'exécution du suivi judiciaire. On retrouve le constat d'un contrôle des affects exercé par les cadres sur les équipes éducatives.

« Moi ce dont je me suis rendu compte, c'est que les professionnels ils se protègent, ils ouvrent les boucliers. Et je me vois moi aussi leur dire çà : 'faites bien vos écrits, ouvrez vos boucliers, on ne sait jamais' »

Situation de Hana

RU UEMO

« Je dis toujours aux éducateurs, mettez-vous dans la tête que n'importe qui peut lire un écrit. Parce que pour la sécurité d'un dossier, il faut être attentif, parce qu'on a une responsabilité dans l'écriture. Déjà. Soyons attentifs, quand on écrit, évitons les jugements de valeur. »

Situation de Kalissa

Directeur foyer jeune travailleur

Ainsi, la chasse aux « jugements de valeur », telle qu'exposée par ce directeur, ne permet pas aux intervenants de construire un « jugement professionnel » en phase avec les valeurs et croyances du métier. Quand ce même directeur évoque la notion de « responsabilité dans l'écriture », c'est à la *responsabilité institutionnelle* et *légale* qu'il fait référence. Celle-là même dont il est le garant dans le strict respect des normes et protocoles d'intervention. Pourtant, l'autre responsabilité : la *responsabilité professionnelle* ou *éthique* de l'intervenant, qui rend possible une pédagogie éducative réflexive et inventive en phase avec les valeurs du métier, n'est que très rarement autorisée à s'exprimer car elle s'éloigne fondamentalement des standards et cadres d'action reproductibles.

Alors que les personnels d'encadrement considèrent que le soutien qu'ils apportent aux équipes se réalise par l'apport d'une expertise professionnelle supérieure aux savoirs des intervenants, et par une gestion du « risque zéro », ces deux dimensions caractéristiques du paradoxe de l'encadrement entrent en conflit avec une reconnaissance de l'autonomie professionnelle et des valeurs associées au métier éducatif.

Pourtant nombre de responsables sont conscients que les normes institutionnelles qui obligent à une protocolarisation et standardisation accrues des pratiques sont contraires aux marges de manœuvre de la profession et forment une atteinte aux identités professionnelles.

« J'ai un problème avec les cadres depuis toujours. C'est pour facilité, mais c'est comme les protocoles. On se rend compte quand même, quand on fait des bilans sur les protocoles, que ça fonctionne bien sans ça, et que ça fonctionne mal malgré ça. Parce qu'effectivement, il y a quand même ce qu'on ne remplace pas, c'est l'humain et la qualité relationnelle. Et ça, on n'a pas encore trouvé un truc. Les protocoles c'est le truc à la mode. La tendance du moment. En plus moi j'ai l'impression que ça réactive ce qu'on a connu à l'époque, à savoir les représentations négatives entre milieu ouvert et hébergement. Chacun disant bien sûr 'l'autre ne fou rien, l'autre et dans son bureau'. J'ai l'impression que le protocole vient assigner autre

chose, des relations qui sont de nature différente, elles ont changé. Et je le ressens un peu comme ça. Les collègues aussi se disent 'c'est bizarre, il n'y a pas si longtemps que ça, on travaillait autrement avec les collègues de l'hébergement' »

Situation de Francis

Directrice territoriale

Dès lors, comment expliquer cette posture paradoxale et cette *injonction au professionnalisme* de la part des personnels d'encadrement ? Comment expliquer que des normes exogènes viennent percuter les normes indigènes construites historiquement¹⁸⁴ ? En outre, comment expliquer que les cadres reconnaissent l'importance du travail informel, le soutiennent clandestinement, tout en rappelant constamment les normes et règles formelles ?

Un des éléments qui vient éclairer cette ambivalence dans le positionnement des cadres provient des difficultés qu'ils rencontrent eux-mêmes pour faire valoir leurs marges de manœuvre et pour faire reconnaître leur autonomie professionnelle. De la même façon que pour les intervenants socio-éducatifs, le personnel d'encadrement est soumis à de fortes logiques de contrôle. Ainsi, l'organisation en paliers hiérarchiques propres essentiellement à l'administration publique limite fortement les possibilités de réponse spontanée et ajustée en fonction des situations d'intervention.

« Nous en détention c'est très compliqué. Si on veut inventer quelque chose qui n'est pas planifié une semaine à l'avance, on ne peut pas dire 'ce matin elle à pu poser ça, cette après-midi, j'ai telle idée'. En détention, pour avoir une marge de manœuvre, ça demande une énergie énorme. Et encore ça va quand on tombe sur un partenaire de l'administration pénitentiaire, sur des gens qui de temps en temps sont avec nous pour tenter le coup de poker. Même si ce n'est pas planifié. Voilà, on a quand même une direction qui est un petit peu ouverte. Mais quand je vois qu'on met en place une activité sportive, en dehors de la signature du pape, je ne sais pas quelle signature il manque sur le document. J'ai un document, il faut que tout le monde signe. Ça demande des préparations sur 15 jours. C'est trop protocolaire. Alors que des fois, dire que le gamin il ne va pas bien, dire demain on met fait une activité sport, avec les éducateurs, la psycho ou l'infirmière, là on peut dénouer des choses. On va être dans une réponse innovante. Et il n'y a

¹⁸⁴ *Ibid.*

pas besoin d'un entretien médiatisé. On fait du sport, on va parler au gamin pendant le sport. Moi je le faisais beaucoup avec l'horticulture. On se mettait côte à côte et on se mettait à discuter. »

Situation de Hana

RU EPM

Toute la difficulté du travail d'encadrement réside donc dans cette capacité à composer avec les protocoles tout en ne se limitant pas à ceux-ci, et tout en permettant aux intervenants de construire des marges de manœuvre, jugées indispensables.

« C'est comme la loi, il faut être intelligent. L'intelligence, c'est de savoir comment ça fonctionne, à l'intérieur, le règlement de fonctionnement. Et le mieux c'est que l'équipe ne soit pas rigide à travers l'application d'un règlement, par exemple, il n'y a rien de pire, donc de fait, le règlement, une fois qu'on l'a, on a cette marge de manœuvre. »

Situation de Kalissa

Chef de service FJT

« On ne maîtrise pas tout. Et dans notre travail, c'est surtout là dessus qu'il faut lâcher prise. C'est l'incertitude les relations humaines, c'est l'aventure, il y a pas besoin de monter sur l'Himalaya à chaque fois. Donc il a peut-être quelque chose d'unique. On peut jouer à la marge, et le gamin, il s'y retrouve. »

Situation de Kalissa

Directeur foyer jeune travailleur

Bien que nombre de situations ont pu révéler une tension permanente entre respect des protocoles et reconnaissance des tâtonnements inventifs, il est ressorti toutefois une forme de solidarité entre les personnels d'encadrement et leur équipe. Une solidarité exercée en vue de dépasser les contradictions et paradoxes du métier, toute aussi informelle que celle qui anime les liens interpersonnels entre intervenants. On ne s'étonnera pas alors que certains chefs de service endossent une prise de risque importante au nom de cette solidarité informelle afin de permettre un accompagnement éducatif cohérent et pertinent de la part des équipes.

« Par exemple ces gamins pour qui on a une ordonnance de placement, de toute façon qu'on ne cherche même pas à placer... La consigne que je donne à mon équipe, c'est 'arrêtez de chercher des placements, vous aurez la

même réponse tout le temps, essayez de maintenir le contact avec eux, allez y le plus souvent possible'. Et après je m'en débrouille avec la magistrate et mon employeur avec qui je reçois régulièrement des tableaux 'mesure non mise en œuvre »

Situation de Hana

Chef de service ASE

Cette possibilité d'échapper partiellement aux contradictions inhérentes à la logique de contrôle et d'évaluation, tient dans un modèle de management clandestin qui soutient, à l'image des ressorts expérientiels des intervenants, les recompositions invisibles et tâtonnantes de l'ordre éducatif invisible. La position de tampon des personnels d'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 et d'appuyer les solidarités d'équipe indispensables à l'implication professionnelle et au fonctionnement des services. 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'institutionnalisation¹⁸⁵.

b. Encadrement et innovation ?

Les théories de l'innovation, particulièrement celle de Norbert Alter¹⁸⁶, ont permis de démontrer que « 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 de cette manière et au moins partiellement, en porte à faux avec l'ordre établi¹⁸⁷ ».

Ainsi, les groupes informels en transgressant les normes prescrites peuvent être détenteurs d'une dynamique d'innovation. Pour l'auteur, l'innovation résulte de l'incertitude, des adaptations du cadre, voire de ses transgressions pour y faire face, et des interactions et croyances des acteurs. C'est bien toute la définition que nous donnons à la professionnalité prudentielle et à son potentiel d'inventivité permanente.

¹⁸⁵ Lenzi, C., Milburn P. et al., « Les Centres éducatifs fermés : la part cachée du travail éducatif en milieu contraint », *op. cit.*

¹⁸⁶ Alter, N., *L'innovation ordinaire*, Paris, PUF, 2000.

¹⁸⁷ Boussard, V., *Le socio-manager. Sociologies pour une pratique managériale*, *op. cit.*, p. 246.

Mais l'inventivité suppose au départ que certains individus ou groupes d'individus « transgressent » (au sens sociologique du terme) les normes en vigueur. « Déviance » et « clandestinité » sont ainsi, pour Norbert Alter, les conditions indispensables pour déclencher une dynamique d'innovation. Ainsi, les acteurs porteurs d'innovation doivent prendre des risques pour contourner le cadre et déployer une énergie importante qui engage des coûts (notamment humains) parfois supérieurs aux gains permis¹⁸⁸. Ces prises de risque dans la construction des logiques informelles peuvent déboucher, comme ce chapitre a pu en faire la démonstration, sur la constitution de réseaux d'alliés¹⁸⁹. Ces réseaux d'acteurs ou groupes informels fonctionnent selon des règles de solidarité qui leur sont propres. Donc, dans cet effort de contournement, les acteurs de l'innovation (les innovants) produisent des pratiques hors norme, dont certaines finissent par être adoptées par une majorité d'individus (c'est le processus d'enrôlement décrit par Callon et Latour). Même si elles prennent forme aux marges de l'organisation, ces nouvelles pratiques peuvent être institutionnalisées par les directions et de fait, échapper de nouveau aux acteurs qui ont produit l'innovation. Un nouveau cycle s'enclenche et les pratiques instituées « résistent » à leur tour (cf. schéma de l'innovation selon Alter¹⁹⁰).

Par conséquent, à l'issue de ce chapitre nous nous interrogeons essentiellement sur les moyens concrets dont disposent les personnels d'encadrement pour gérer l'innovation. Car « la capacité réelle des managers dans une situation d'innovation consiste davantage à arbitrer les conflits, soutenir les innovateurs et tirer parti de leurs créations plutôt que de chercher à obtenir à tout prix un comportement conforme à leurs prévisions et attentes¹⁹¹ ». Sur ce point, l'hypothèse selon laquelle la réussite des pratiques innovantes, est essentiellement le fruit d'une reconnaissance et d'une institutionnalisation par les personnels d'encadrement des pratiques informelles et transgressives, n'a pas été vérifiée sur notre terrain d'enquête. Ce processus qui permet de transformer les ressorts d'action expérientiels en compétences et identités collectives est sans doute à l'œuvre dans certains services, peut-être davantage dans le secteur associatif où les aménagements du cadre nous ont semblé plus libres, mais ce constat est loin de constituer la règle sur l'ensemble des terrains étudiés.

¹⁸⁸ Akrich, M., Callon, M. et Latour, B., « A quoi tient le succès des innovations? 1: L'art de l'intéressement », *Gérer et comprendre, Annales des Mines*, 11, 1988.

¹⁸⁹ *Ibid.*

¹⁹⁰ Alter, N., *L'innovation ordinaire, op. cit.*

¹⁹¹ Akrich, M., Callon, M., et Latour, B., « L'art de l'intéressement », *Gérer et Comprendre*, n°11 1988.

Ainsi, dans un cadre de plus en plus contraint d'un point de vue de la normalisation des pratiques et en l'absence de logiques organisationnelles qui favorisent la formation de collectifs de travail où puissent s'exprimer de façon formelle la part interprétative du travail des intervenants, on peut s'interroger sur la capacité des personnels d'encadrement à gérer ce potentiel d'innovation, et celle des institutions à consolider la professionnalité.

Pour autant, on sait de longue date maintenant que les schémas organisationnels sont bien sûr le fruit de procédures prescrites et de protocoles d'action, mais ils sont, également et surtout, composés et recomposés de l'intérieur par les acteurs à travers des jeux d'interactions et de négociations incessants. C'est bien à la compréhension et à la mise en lumière de cette recomposition de l'ordre éducatif sur le modèle de l'ordre négocié¹⁹² que se consacrent, à présent, les deux derniers chapitres de ce rapport.

¹⁹² Strauss A., *La trame de la négociation. Sociologie quantitative et interactionniste*, Paris, L'Harmattan, 1991.

Chapitre 7 – Les systèmes d'accord implicites dans la fabrication des identités collectives

Léo Farcy-Callon

Les chapitres 4, 5 et 6 de ce rapport ont éclairé les contextes d'action de l'intervention socio-éducative, leur degré d'incertitude, leurs limites et impossibilités, et par cette entrée, ont permis de rendre compte de l'activation de ressorts d'action expérientiels et informels à partir desquels se construit le travail prudentiel et émotionnel des intervenants. Ainsi, comme nous l'avons vu, l'informalité et la réflexivité des pratiques permettent aux intervenants de composer, recomposer et réinventer quotidiennement leurs pratiques au moyen de bricolages inventifs et d'adapter les réponses aux situations d'accompagnement singulières et complexes. En outre, il est apparu que les ressorts d'action qui prennent forme dans l'expérience vécue des situations de travail, de façon spontanée et informelle, loin d'être des actes isolés, sont soutenus par des solidarités informelles et un schéma d'organisation tout aussi clandestin, au sein desquels les personnels d'encadrement jouent un rôle singulier. Ce schéma clandestin différent, voire opposé au schéma organisationnel formel et protocolaire, permet une recomposition et un ajustement permanent de l'ordre éducatif, de façon à réorienter l'action collective en fonction des identités de métiers et des valeurs qui les façonnent.

C'est donc à la question de la construction des *identités professionnelles*¹⁹³ et des logiques d'acteurs, à travers les divisions, luttes et négociations pour la défense d'un champ ou d'un « segment » d'intervention que se consacre ce nouveau chapitre. C'est le moment, où précisément, nous interrogeons les principes d'action qui président aux « systèmes d'accord implicites » garants des identités collectives et de la fonction prudentielle du métier.

¹⁹³ Dubar C., *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Coll. Le Lien social, Presses Universitaires de France, 2010.

7.1. Des identités multiples à la construction d'identités collectives

Dans la pensée commune, l'identité est davantage conçue comme un principe individuel. Elle apparaît comme un moyen pour l'individu de s'attribuer des caractéristiques et des spécificités qui le définissent et permettent aux autres de l'identifier.

Or, il est apparu au cours de notre enquête que les sentiments d'appartenance des travailleurs sociaux étaient plus souvent régis par des principes collectifs, qu'individuels. Un élément révélateur de ce processus est l'utilisation massive que peuvent avoir les intervenants du pronom « nous » lorsqu'ils se réfèrent aux actions éducatives à et leurs positionnements professionnels. Cette identification à un « nous » d'appartenance semble traduire l'attachement des professionnels à un collectif porteur de valeurs communes, ayant une identité partagée. En utilisant le « nous », les intervenants se définissent comme représentants d'un collectif, comme porteurs d'une parole au nom d'un groupe. À quels groupes font-ils alors référence ?

Pour exemples, dans les situations de Lucie et de Kalissa, il ressort trois formes de « nous » :

- L'utilisation du « nous », tout d'abord, renvoie à ce qui est considéré comme l'espace de travail direct, quotidien, le plus souvent, un service ou un établissement.

« Nous, au foyer, on était dans beaucoup de questionnements. On ne savait pas exactement où elle était, ce qu'elle faisait. »

Situation Lucie
Educateur d'EPE

- Dans un autre cas de figure, l'utilisation du « nous » renvoie à un type de structure spécifique. Ici, le milieu ouvert, ne définissant pas seulement un service de milieu ouvert spécifique, mais tous les milieux ouverts de la PJJ.

« Le souci avec Lucie, c'est qu'il faut qu'on arrive à ça. Il faut qu'on arrive au quotidien à parler des choses. Et nous, en milieu ouvert, ce n'est pas possible. »

Situation Lucie
Responsable UEMO

- Enfin, un autre recours au « nous » désigne un statut spécifique, dans ce cas de figure, les cadres, les responsables d'un service ou d'un établissement.

« Nous, les cadres, on est un peu les garants de l'institution, si on veut que les équipes continuent à travailler. »

Situation Kalissa

Responsable UEMO

Développé notamment en sociologie du travail et de l'action collective pour définir des systèmes de valeurs communs, le recours au concept d'identité collective apparaît pertinent pour cerner les sentiments d'appartenance. D'autant que c'est à travers ces représentations que se cristallisent les relations entre professionnels : l'identité est aussi un moyen d'être identifié par les autres.

Il semble que ces « sentiments d'identité » aient des conséquences sur les positionnements des personnes, et indirectement sur les pratiques et les actions collectives qui en découlent. Les intervenants en utilisant le « nous » plutôt que « je » portent une parole collective dépassant l'identité individuelle. Ils peuvent alors porter une parole institutionnelle, représenter leur équipe de proximité, ou encore, un corps de métier spécifique. L'individu possède des identités multiples, certaines individuelles et d'autres collectives. Nous souhaitons donc dans ce chapitre, en nous référant aux données du terrain, comprendre comment se construisent les identités collectives.

a. Processus identitaire selon l'histoire des institutions

On repère tout d'abord des identités institutionnelles construites historiquement. Par exemple, les éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), en tant que fonctionnaires d'État, possèdent une histoire complexe ayant construit la profession au fil des années. Ils se distinguent du reste des professions éducatives et notamment de ce qui est plus largement désigné sous l'appellation d'éducation spécialisée. Tout d'abord, la formation des éducateurs de la PJJ est interne. Elle semble donner une importance particulière aux savoirs « théoriques » et « académiques ». On peut voir également que les rhétoriques mobilisées par les éducateurs PJJ renvoient à un langage juridique construit autour de la Loi. Le fait que la PJJ soit directement en lien avec les juges, que sa mission soit principalement la mise en œuvre de décisions judiciaires, amène les intervenants socio-éducatifs à surinvestir une culture technico-juridique. De la même façon, Nicolas Sallée a pu montrer au cours de son

travail de thèse que les savoirs mobilisés par les éducateurs de la PJJ étaient fortement imprégnés par des référents issus de la psychologie clinique d'inspiration psychanalytique. Bien que la dimension scientifique ait pu occuper une place importante dans l'histoire de la PJJ¹⁹⁴ et celle du métier de l'éducation surveillée, on a pu voir, au cours du chapitre 6, que la neutralisation et la standardisation des écrits professionnels transmis hors de l'institution, autorisaient peu l'expression des « jugements experts » et « sensibles » élaborés en référence aux savoirs scientifiques transmis par la formation et les valeurs historiques du champ.

En ce qui concerne les associations, le processus est le même : leur histoire fait trace, forge les identités collectives, et leurs spécificités. Les institutions, les établissements ou encore les services ont des particularités qu'ils ont définies avec le temps et qui ont construit les grands principes d'action : leurs protocoles et leurs règles, mais aussi leurs valeurs.

« C'est vrai qu'il y a un projet associatif, aussi, qui historiquement a pensé l'accueil. Il y a des valeurs historiquement fondatrices, qui sont aussi un socle à un moment donné, sur lequel on peut s'appuyer, sur la manière dont nous pensons. »

Situation Rémi

Educateur d'un service de milieu ouvert associatif

« C'était une petite association avec un petit service. Ce service a pu construire un projet par rapport à ces pratiques. Les moyens sont mis aussi en place pour que ce soit possible. C'est vrai que si les éducateurs avaient 28 mesures, on ne pourrait pas. Je pense aussi que ces pratiques associatives sont menacées, et que là on est presque en train de vous rendre compte de ce que l'on a vécu, mais pas de ce que l'on vit aujourd'hui. Je pense qu'il faut quand même qu'il y ait une vigilance pour créer certaines choses, parce qu'il y a des choses qui ont fonctionné. Il ne s'agit pas aujourd'hui de créer un nouvel outil, il y aurait pas l'idée d'un outil magique qui viendrait tout solutionner. On a pu vivre un certain nombre d'expériences et on voit à peu près les conditions qu'il nous faut pour arriver à travailler avec ces jeunes gens. Effectivement, si on ne les a pas, ça ne fonctionne pas. »

Situation Rémi

¹⁹⁴ Sallée, N., « Les éducateurs de la protection judiciaire de la jeunesse à l'épreuve du traitement pénal des jeunes délinquants ». *Champ pénal* vol. VII, 2010.

Psychologue d'un service de milieu ouvert associatif

Dans ces extraits de récits, il semble que les identités indigènes entrent en conflit avec des injonctions importées de l'extérieur, notamment venant de logiques imposant une vision unique des organisations. Certaines normes sont perçues comme des menaces puisqu'elles souhaitent rompre avec une vision territoriale et locale des pratiques.

« Je pense qu'il y a des dispositifs qui ont une histoire, aussi. Enfin ça arrive pas comme ça, plaqué, c'est que ça a bien une histoire, les choses se sont construites avec une logique, une logique de territoires, une logique de personnes à un moment donné, du coup avec de la réflexion, quelque chose comme ça, et je trouve assez ennuyeux que des fois, des personnes arrivant de l'extérieur, comme ça, ben font table rase de tout cet existant. Alors ils peuvent venir questionner, mais faire table rase, et partir sur d'autres choses, sans prendre en compte toute cette histoire, ça c'est assez violent. »

Situation Rémi

Educateur UEMO

Les critiques semblent ici se cristalliser autour du mouvement de la « nouvelle gestion publique » ou de la standardisation des pratiques imposée par des normes exogènes, dans un processus descendant, et ayant du mal à s'imposer aux intervenants sociaux.

b. Un processus descendant définissant faiblement les identités

La tendance des dernières années a été au durcissement des procédures organisationnelles et administratives. Comme précisé au chapitre précédent, il s'agit d'une *injonction au professionnalisme*¹⁹⁵ qui impose des standards et principes d'action normalisés et unifiés. Il convient moins ici d'en faire une analyse, que d'insister sur la tendance à la standardisation des pratiques, qui définit les pratiques dans une dynamique descendante.

Nous l'avons vu précédemment, les injonctions descendantes sont vivement critiquées par les acteurs de l'intervention et peinent à s'appliquer. L'exemple le plus typique est celui du « Document individuel de prise en charge » (DIPC), mis en place pour centraliser les informations dans le dossier, mais très peu utilisé dans les faits.

¹⁹⁵ Boussard, V., Demazière, D., Milburn, P., *L'injonction au professionnalisme, op. cit.*

Cette logique gestionnaire, d'imposition des pratiques par le haut, ne parvient pas à trouver une incarnation cohérente dans la mise en œuvre des pratiques à un niveau « micro ». La normalisation des pratiques suppose une vision unique de la prise en charge, et par la même, rompt avec des méthodes singulières et innovantes. Néanmoins, il semble que le mouvement de la « nouvelle gestion publique » entre également en conflit avec d'autres logiques et systèmes de valeurs que ceux liés à l'histoire des institutions. Mais quels sont-ils ?

c. Des valeurs individuelles mises au service de la pratique

Pour ne pas rendre ces processus historiques surdéterminants dans l'analyse que nous proposons, il convient de rappeler ce que Claude Dubar a mis en exergue à propos des *identités professionnelles*, à savoir qu'elles naissent, tout d'abord, du vécu personnel des situations de travail par les acteurs. C'est ce que Claude Dubar appelle le « processus identitaire biographique¹⁹⁶ ».

Une piste de réflexion proposée dans le chapitre 5 de ce rapport va dans ce sens. Pour rappel, l'intervenant qui accompagne Ismaël fait face à un conflit de loyauté, qui oppose deux systèmes de valeurs, l'un personnel, et l'autre, institutionnel. Afin de résoudre ce conflit, l'intervenant tranche et s'appuie sur sa « morale » personnelle pour s'opposer à des directives institutionnelles.

On peut voir ainsi que la construction des identités, et indirectement de l'action éducative, repose sur des principes d'action et des valeurs extérieures aux socialisations professionnelles. Aussi, il est intéressant de remarquer que l'intervenant fait agir sa « morale », laquelle se trouve précisément en désaccord avec les normes et protocoles d'action imposés par l'institution. Ainsi, a-t-on pu voir au chapitre 5 que les subjectivités et ressorts informels mobilisés au cours de l'intervention, sont rendus invisibles par les organisations de par l'imposition d'un schéma protocolaire en rupture avec la « morale » des acteurs.

Le travail invisible pour se construire semble donc faire appel, au-delà des savoirs du métier (valeurs du champ et savoirs techniques et scientifiques), à une « morale » individuelle qui mise en pratique peut être considérée comme une éthique d'intervention. Cet élément explique notamment pourquoi, malgré les appartenances institutionnelles, chaque intervenant

¹⁹⁶ Dubar, C., *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, op. cit.

pratique son activité d'une manière singulière et justifie souvent sa pratique en référence à une éthique professionnelle qui n'est pas seulement le produit de l'histoire.

« Il y a eu cette journée, moi je reconnais que j'avais été épuisé physiquement et psychiquement, alors que je ne l'avais jamais vue. Et c'est ça aussi le travail du psychologue. Même si beaucoup ne peuvent pas comprendre. À tel point que moi je savais que j'étais en vacances le soir même ou le lendemain [...]. Et mon éthique m'empêchait de partir. Parce que j'aurais pu partir en disant 'ce n'est pas mon problème, je m'en vais, je rentre chez moi'. Pour moi c'était non. »

Situation Hana

Psychologue UEMO

On peut ainsi parler de valeurs propres ou d'une éthique qui contribuent à construire une lecture personnalisée des situations des mineurs et guident l'action des professionnels.

Ainsi, l'engagement professionnel au nom d'une éthique d'intervention peut notamment trouver ses origines dans les aspects biographiques du parcours de l'intervenant, mais elle peut également prendre forme dans l'expérience du métier, donc à travers une socialisation professionnelle. Ce procédé est rendu possible par le fait que le processus identitaire biographique s'articule à un « processus identitaire relationnel¹⁹⁷ ». C'est en quelque sorte le produit de socialisations successives, dont des interactions professionnelles, qui forgent l'identité du praticien.

Il est intéressant ici de mobiliser le concept de « groupes professionnels » pour rendre compte du fait que les identités sont également régies par le métier ou la profession occupée. Introduite par Durkheim¹⁹⁸, cette notion de « groupe » est aujourd'hui largement utilisée en sociologie. Pour Didier Demazière et Charles Gadéa, un groupe professionnel est un « ensemble de travailleurs exerçant une activité ayant le même nom, et par conséquent dotée d'une visibilité sociale, bénéficiant d'une identification et d'une reconnaissance, occupant une place différenciée dans la division sociale du travail, et caractérisée par une légitimité symbolique. Ils ne bénéficient pas nécessairement d'une reconnaissance juridique, mais du moins d'une reconnaissance de fait, largement partagée et symbolisée par leur nom, qui les

¹⁹⁷ *Ibid.*

¹⁹⁸ Durkheim, E., *De la division du travail social*, Paris, PUF, 2013 (1893).

différencie des autres activités professionnelles¹⁹⁹. » La qualification de groupe professionnel pour rendre compte des logiques que nous avons observées lors de notre enquête semble tout à fait appropriée tant elle renvoie à une construction historique et sociale, et à des manières de se définir, à des processus sociaux et à des identités collectives²⁰⁰ (Dubar, Triquier, 1998).

d. La construction d'identités collectives en situation

« Pour réaliser la construction biographique d'une identité professionnelle [...], les individus contemporains doivent entrer dans des relations de travail, participer sous une forme ou une autre à des activités collectives dans des organisations, intervenir d'une manière ou d'une autre dans des jeux d'acteurs²⁰¹. »

Il va de soi que les identités professionnelles sont régies par des supports collectifs, liés notamment aux relations et rencontres professionnelles. Ainsi, selon la façon dont les acteurs se saisissent des histoires institutionnelles, les approches particulières de l'action se forment collectivement.

« Auparavant, la coordinatrice s'affranchissait des textes fondateurs qui nécessitaient que le jeune soit vraiment associé à la démarche et soit non pas d'accord, mais soit associé, y compris par la formalisation d'un document où il disait être au courant. Comme ça ne se faisait pas ici au moment où, n'ayant pas de directeur en place, je me suis rapproché des documents fondateurs, ça a suscité quelques tensions, entre certaines institutions, dans la mesure où certains professionnels ne comprenaient pas pourquoi il fallait se rapprocher du jeune pour lui demander son avis, etc. Maintenant, on a trouvé un consensus, après plusieurs réunions de travail qui est que de toute façon, le jeune est associé quand même, par un professionnel référent, qui l'informe de la démarche, et qui va se faire le porte-parole de ce que le jeune souhaite transmettre à la réunion, et même quand c'est dit comme ça, c'est encore assez compliqué à mettre en place. La plupart du temps, les professionnels quand ils viennent en réunion, c'est souvent des situations, encore une fois, très tendues, ils ont pas pu voir le jeune parce qu'il est en fugue, soit ils savent de quoi le jeune a besoin, ce

¹⁹⁹ Demazière, D, Gadéa, C., *Sociologie des groupes professionnels*, Paris, La Découverte, «Recherches», 2009.

²⁰⁰ Dubar, C., *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, op. cit.

²⁰¹ *Ibid*, p. 115.

qu'il souhaite, mais en règle générale ils lui ont pas demandé symboliquement, pour cette réunion, avec ces acteurs, 'Qu'est ce que tu souhaites'. Donc dans les faits, ce n'est pas encore rentré dans les mœurs, même s'ils y sont de plus en plus sensibles, mais pas tout le monde. Et en tous cas, je peux témoigner que la RCP n'a pas la même couleur, quand vraiment il y a cette chaise, vide, que le jeune dit par une parole 'Voilà ce que je souhaite' ».

Situation Najib
Responsable MECS

Nous observons ainsi que c'est à l'articulation de « l'individuel » et du « collectif » que se créent les identités collectives, partagées par tous dans un système de consensus, que nous avons choisi de nommer des « systèmes d'accords implicites »²⁰². Nous avons constaté que les principes qui régissent l'action sont construits à partir d'héritages institutionnels et d'une somme d'apports individuels. La mise en commun de ces apports suppose alors une articulation sous forme de conventions élaborées dans les interactions. « Des *bricolages identitaires* sont fabriqués en situation, des arrangements pratiques sont produits par les protagonistes²⁰³. »

Pour exemple, il est apparu, à plusieurs reprises, que certains intervenants distinguent les professionnels plus anciens des jeunes diplômés. Ainsi, les « anciens » n'auraient pas la même approche que les « nouveaux ». Un chef de service de l'Aide sociale à l'enfance, étant intervenu dans la situation de Jawad exprime ainsi qu'il trouve les jeunes intervenants trop attachés aux procédures.

« Moi j'ai plutôt du jeune personnel, puisque j'ai 35% de rotation de personnel à l'Unité éducative en milieu ouvert. Et ce que j'ai constaté, et j'avoue que les bras m'en tombent, c'est que les jeunes professionnels sont beaucoup plus en recherche de procédure qu'on ne l'était. Nous dans les premières semaines d'exercice on s'avait déjà que les procédures ne servaient pas à grand-chose. Ils sont beaucoup plus académiques qu'on ne l'était. Alors déjà il faut les reformater un peu, et puis leur dire qu'ils ne

²⁰² Cette notion n'est pas sans rappeler la lecture de l'organisation hospitalière proposée par Anselm Stauss, qu'il considère comme une combinaison « d'accords, d'ententes, de pactes, de contrats et d'autres arrangements de travail », Strauss, A., *La trame de la négociation, op. cit.* p. 108.

²⁰³ Demazière D., « Réduire la dissonance identitaire dans les interactions avec autrui. Peut-on être chômeur et militant à la fois ? », *Négociations* 2/8, 2007.

risquent pas ni leur carrière, ni leur vie, ni quoi que ce soit en étant inventif. Par exemple ces gamins pour qui on a une ordonnance de placement et que de toute façon on ne cherche même pas à placer, la consigne que je leur donne c'est 'arrêtez de chercher des placements, vous aurez la même réponse tout le temps, essayez de maintenir le contact avec eux, allez-y le plus souvent possible'. Et après je m'en débrouille avec la magistrate et mon employeur avec qui je reçois régulièrement des tableaux 'mesure non mise en œuvre' ».

Situation Hana.

Chef de service de l'ASE

Cette situation permet d'illustrer comment s'opère l'opposition entre deux groupes d'intervenants, les anciens et les nouveaux, lesquels se réfèrent à deux cultures différentes du métier. La notion de « culture professionnelle » intervient ici comme un moyen de distinguer et d'opposer plusieurs logiques ou corps de métier. Précisons que ce concept ne vise pas à généraliser l'identité des métiers dans leur ensemble. Au contraire, comme nous le rappelle Florent Champy²⁰⁴, les cultures sont avant tout « construites localement ».

Les intervenants mobilisent ainsi une multiplicité de ressorts identitaires avec lesquels ils tentent de jongler. La rencontre entre différentes appartenances crée des conflits de valeurs, des conflits de cultures qui peuvent rendre les pratiques instables et incertaines. Face à ces conflits de valeurs, les intervenants mettent parfois en place des « tactiques », des « bricolages inventifs »²⁰⁵. Comme les chapitres précédents en ont fait la démonstration, ces contournements du cadre prescrit leur permettent de dépasser les clivages identitaires et de créer une intelligence collective en action. A la manière dont l'a montré Norbert Alter, « l'analyse des identités et des cultures en organisation permet de comprendre ce qui amène un acteur à agir²⁰⁶ ».

Ainsi, la somme d'identités, de valeurs et de savoirs aboutit à la construction d'une identité collective qui garantit les grandes lignes de l'action institutionnelle et des projets proposés, transmis, portés par un groupe, sous l'étendard d'une institution particulière ou d'un collectif particulier.

²⁰⁴ Champy, F., *Sociologie des professions, op. cit.*

²⁰⁵ Certeau (de), M., *L'invention du quotidien, op. cit.*

²⁰⁶ Alter, N, « Théorie du don et sociologie du monde du travail. », *Revue du MAUSS*, n° 20/2, 2002.

De cette façon et face à un contexte d'incertitude auquel ils sont confrontés (voir chapitre 4), les intervenants développent des stratégies collectives en vue de produire des réponses unanimement partagées. Ils réinventent ainsi les pratiques collectivement.

« Les identités, ainsi que les valeurs et les intérêts, sont multiples, et ne se réduisent pas à une simple différenciation ou variation. Ils tendent à être structurés et partagés ; des coalitions se développent et prospèrent – en s'opposant à d'autres²⁰⁷. » C'est ce qu'Anselm Strauss nomme la logique de « segment » pour « désigner ces groupements qui émergent à l'intérieur d'une profession²⁰⁸ ».

Ce constat va dans le sens de l'analyse que nous formulons : les institutions se composent d'une multitude de « segments » identitaires qui peuvent parfois entrer en conflit. Les identités institutionnelles sont, elles aussi, tout comme l'individu, enchevêtrées et instables, en perpétuelle reconstruction et ajustement. Il s'agit à présent de comprendre comment cet ajustement s'effectue, comment les institutions construisent des missions qui leurs sont propres, des identités pour *elles-mêmes* et pour *autrui*, et réussissent à stabiliser un tant soit peu leur schéma organisationnel interne et leur fonctionnement collectif au sein d'un secteur qui est celui de la justice des mineurs.

7.2. Luites de juridictions et répartition des tâches

Nous avons vu que les pratiques des intervenants, et *a fortiori* les pratiques collectives, se construisent localement, en situation, selon une alchimie complexe entre valeurs individuelles et principes d'action collectifs, aboutissant à la construction d'identités collectives par segments et permet que soit recomposé l'ordre éducatif.

Une autre approche qui nous semble intéressante est celle de la distribution des *juridictions* proposée par Abbott, à savoir les champs de l'action, parfois traduits en français comme les « territoires²⁰⁹ » du professionnel. On peut les définir comme les tâches ou fonctions revendiquées par un professionnel dans la division du travail²¹⁰.

²⁰⁷ Strauss, A., *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionniste*, *op. cit.*

²⁰⁸ *Ibid.*

²⁰⁹ Champy, F., *La sociologie des professions*, *op. cit.*

²¹⁰ Abbott A., *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago, University Of Chicago Press, 1988.

Comme nous l'avons vu au cours de ce rapport, les frontières professionnelles sont fragiles et chacun ne se limite pas aux tâches prescrites du métier. Ces écarts à la norme et débordements des périmètres d'intervention peuvent être la cause de tensions multiples et de rapports de concurrence entre intervenants, bien mis en exergue par la théorie d'Abbott. Sur ce point, plusieurs travaux de recherche confirment qu'il se joue à travers la recomposition des périmètres d'intervention des tensions et des controverses²¹¹. Dans notre cas, nous avons pu voir que les frontières entre corps de métier sont effectivement poreuses.

Ainsi, les jeux d'acteurs autour de la défense des identités de travail, régissent l'action collective et les collaborations entre intervenants, en définissant les modalités de cette action collective. Cette distribution des rôles de chacun est le produit de relations et de rôles identitaires où les acteurs s'accaparent différents territoires de l'intervention.

« Le fait qu'on se sente seul face à la situation, il se joue les places de chacun. Il y en a un qui va avoir plus une place de magistrat, un plus une place de référent ASE, etc. C'est vraiment impressionnant à voir, comme chacun des professionnels joue un rôle. »

Situation de Tahrik

Responsable d'un SAPMN

Les luttes de juridiction se font tout d'abord selon le principe d'identité que nous avons présenté préalablement. Un segment identitaire du professionnel l'invite à défendre une position face à une autre institution. Par exemple, le fait, pour un service d'Aide sociale à l'enfance, de répondre à une demande d'hébergement d'urgence peut crispier une équipe d'intervenants qui en réaction prendra position à travers la défense d'une certaine vision du métier.

« Ca a été plutôt, d'abord au niveau de l'équipe, quelque chose d'assez fort. Fort dans 'ça ne va servir à rien parce qu'on a déjà expérimenté'. Au-delà ils disent 'on n'est pas là que pour faire de l'hébergement'. Après effectivement, Ismaël, non ce n'est pas Ismaël, la situation familiale et Ismaël nous ont amenés effectivement, nous ont obligés à pousser un peu les

²¹¹ Chantraine, G. et al, « Trajectoires d'enfermement. Récit de vie au quartier mineurs », Rapport de recherche, 2008 ; Frauenfelder, A., Nada E. et Bugnon, G. « Ce qu'enfermer des mineurs veut dire. Controverses professionnelles, conceptions éducatives et justification contemporaines de l'enfermement », Rapport de recherche, 2014.

cadres pour trouver une solution. Je vais revenir sur ce que vous disiez, sur 'il m'a amené à aller sur un champ qui n'est pas le mien, où je ne vais pas habituellement' »

Situation Ismaël

Chef de service de l'ASE

Les champs de pratiques se trouvent alors ébranlés. Lorsqu'une institution empiète sur les territoires d'une autre, il se joue des luttes où les personnes défendent leur spécificité, leur identité. Celles-ci revendiquent collectivement une particularité, des « qualités » qui leur permettent de se distinguer des autres institutions dans un secteur où nombre d'acteurs prennent en charge les mêmes mineurs.

« L'éducatrice (du foyer jeune travailleur) m'a dit 'je ne comprends pas pourquoi il n'est pas placé au pénal ?' J'ai essayé d'argumenter, j'ai essayé d'expliquer, et j'ai vu qu'elle ne comprenait pas. Donc en fait, parce qu'il avait une obligation de soin, elle ne comprenait pas que ça ne se faisait pas. Tout en étant inquiète de la situation d'Ismaël. En fait ce qu'il s'est passé dernièrement, il a eu une note 'événementielle', ça... événementiel pour moi c'est de la com', et en fait c'est une note d'incident. Je ne connaissais pas moi. Et donc du coup, note événementielle parce qu'ils ont trouvé du cannabis, de consommation, et une bouteille d'alcool dans la chambre d'Ismaël. Ils l'ont amené à la police et du coup il y a une convocation au tribunal. Qu'il n'a pas honoré... Bref. Et donc du coup, note événementielle sur ça, mais sans contexte, que les faits. Et je me disais, ce n'est pas possible, comment faire ça sans contexte, je ne comprends pas. Donc voilà, j'ai bien compris qu'on n'était pas sur la même longueur d'onde, les façons de travailler... J'ai du même dire des choses que je ne fais pas d'habitude, pour pas qu'il y ait de confusion, mais ce n'est pas parce que j'ai dit ça qu'il n'y en aura pas, c'est un moment donné, qu'il n'avait pas à écrire, dans leur rapport qu'il ne respectait pas le contrôle judiciaire. Je leur ai dit 'ce n'est pas à vous'. Ca les a un peu... mais au moins je voulais marquer ça. »

Situation d'Ismaël

Educatrice UEMO

La distribution se fait alors avec « prudence » et « tact ». Chacun tente de construire son identité en tâchant de ne pas trop empiéter sur le territoire de l'autre. C'est à travers ce

processus que les autres institutions sont identifiées. Elles sont repérées et identifiées comme compétentes dans des domaines particuliers.

« Nous au CAI, on n'est pas dans une démarche toute puissante. Je dis une bêtise, mais moi, si un jeune est inscrit au CMFPT de [prison], je ne lui signerai pas de convention. C'était le cas de Najib, Najib il est dans un cadre de formation, c'est l'Itep, l'Itep nous on va pas se substituer. Nous on est un foyer éducatif pour accompagner vers le soin, on ne va pas faire autre chose. On ne va pas faire du scolaire, voilà. Alors il se peut qu'on fasse de l'aide aux devoirs, il se peut qu'on fasse des petits chantiers, qui sont pour moi des chantiers éducatifs, c'est un accompagnement éducatif, mais ce n'est pas une insertion scolaire. »

Situation de Najib

Responsable d'un foyer associatif

« J'ai entendu l'impuissance du foyer, l'impuissance des parents. Mais pour moi c'est normal qu'ils soient impuissants, car ils sont tous les jours avec Lucie, c'est le milieu ouvert qui doit reprendre la main en mettant des mots, en communiquant. Je sais que Lucie elle nous attend. Après le quotidien ce n'est pas pareil. Lucie, elle est à la fois fuyante et dans la résistance. C'est compliqué une jeune fille comme cela tous les jours. »

Situation de Lucie

Responsable UEMO

« On l'a connue au quotidien, du petit déjeuner au dîner, on l'a connue on va dire plus d'un côté microscopique que macroscopique. »

Situation Hana

Éducateur EPM

Par exemple, les discours ne sont pas les mêmes s'ils proviennent d'éducateurs qui interviennent en hébergement ou en milieu ouvert. Ainsi qu'en témoignent les propos d'un éducateur d'établissement pénitentiaire pour mineur qui distingue le microscopique (soit les établissements qui connaissent les jeunes dans le quotidien), du macroscopique (soit le milieu ouvert) ; les « fils rouges », des professionnels ayant une vision plus large du parcours du mineur.

Certains secteurs ont cependant du mal à faire reconnaître une compétence ou une spécificité. Un exemple intéressant, qui illustre ce scénario, est donné par une éducatrice qui est intervenue dans la situation de Kalissa, qui exprime avoir du mal à faire comprendre à ses collègues ce qu'elle fait sur une action d' « hébergement diversifié », nouvellement mise en place dans l'institution. Ainsi, certains secteurs, du fait qu'ils sont nouveaux par exemple, peuvent avoir des difficultés à se forger une identité et une reconnaissance à l'extérieur.

« Ce qui pose problème, ce qui est compliqué, c'est que mes collègues ils travaillent que sur de l'hébergement. Et mine de rien, on va pas se mentir, moi j'ai pas la même relation avec les jeunes de l'hébergement que les jeunes que j'ai sur ma mission HD, parce que sur la mission HD j'ai des jeunes qui sont majeurs, sur le foyer j'ai des jeunes qui sont mineurs, et que ça joue pas les mêmes choses, et c'est pas du tout le même cadre d'intervention, je travaille pas du tout la même chose avec des jeunes sur l'hébergement qu'avec des jeunes sur de l'hébergement diversifié, je travaille pas de la même façon, et après je vais pas me mentir moi même non plus ; Kalissa c'est la première jeune que j'ai accueillie, je savais pas comment faire, j'avais pas beaucoup de billes, j'ai beaucoup appris aussi avec Mme L parce qu'il y avait plein de choses que moi je connaissais pas, sur des démarches concrètes, sur plein de trucs, hein ; le CLLAJ je connaissais pas, il y a un paquet de choses que.... Je suis jeune professionnel, donc je n'ai pas d'expérience ; j'ai fait que de l'hébergement, je n'ai jamais touché au milieu ouvert, et mine de rien, pour les partenaires, c'est au milieu ouvert aussi qu'on développe ça. Enfin j'apprends le métier en même temps. »

Situation de Kalissa
Éducateur EPE

Le cas des juges nous paraît intéressant à analyser. Il est apparu dans certains entretiens que l'action des juges pouvait déborder sur le versant éducatif, et leur faire prendre un rôle différent que celui qui est attendu.

« Il y a le formel et il y a l'informel. Ismaël m'a dit, je l'ai su par Ismaël, je crois qu'il en avait parlé aussi aux éducateurs hors les murs, c'est qu'en fait la juge le voyait un moment donné tous les 15 jours. Il y avait une sorte de rendez-vous éducatif avec le juge. C'est vrai qu'à un moment donné il y a

une histoire de place, et de confusion, ce qui peut arriver dans les situations complexes. »

Situation d'Ismaël
Educatrice UEMO

Il est intéressant de noter ici que la posture éducative du juge se trouve critiquée par l'éducatrice en charge du mineur, car cette action empiète précisément sur le territoire d'intervention de la PJJ, qui se définit comme porte-parole de l'éducatif. Dans le cas de Jawad, la posture du juge, lorsqu'il empiète sur le versant éducatif, a pu être mal vécue par les équipes qui voyaient là, une menace à leur périmètre d'intervention, donc à leur identité professionnelle.

« Moi c'est la première fois où je suis dans une audience où le magistrat fait sortir le greffier, et lui dit 'bon maintenant on se met en off'. Il dit ça à Jawad (rire). Il lui dit, 'on se met en off maintenant. Est-ce qu'il faut que je te protège ? Il faut que tu me dises'. Parce qu'il avait plus au moins été mis en examen, mais il y avait des adultes qui le cherchaient, qui lui voulaient la peau, etc. Donc, il a fait sortir le greffier. Moi j'étais là... : 'ok, on va y aller', pour moi c'était la fin de l'audience. Non non. Il a enlevé sa robe, il lui dit 'on se met en off, dis moi s'il faut que je te protège'. Il avait envie de le faire parler, ça c'est sûr. Mais si vous voulez, on était vraiment dans du hors cadre. Là c'était clair. »

Situation de Jawad
Éducateur CER associatif

« Bah 9 placements en 12 mois. Nous à un moment on a dit 'on ne propose plus rien'. Ca c'était à la fin. Mais avant ça, ce qui s'est joué, c'est l'impression, à la 3^e fugue du CEF, c'était mais 'là ce n'est plus possible'. Généralement, c'est une fugue d'un CEF... et 3, et il n'y a pas d'incarcération... Mais nous franchement on avait l'impression de porter l'autorité judiciaire dans le service et non pas dans le cabinet du juge. »

Situation de Jawad
Educatrice UEMO

Les identités sont donc en perpétuelle lutte pour détenir les territoires de l'intervention. « C'est le plus souvent un conflit qui permet à une identité collective de se constituer, c'est dans l'action que se déterminent les objectifs du groupe, par opposition à ce qui existe déjà ou

à ce qui est proposé par ailleurs ; c'est dans l'action que le groupe se structurera, adoptera des formes institutionnelles, et qu'apparaîtront des possibilités d'alliances et des antagonismes²¹²»

L'éclairage d'Andrew Abbott dans son ouvrage *The système of professions*²¹³ est ici intéressant à mobiliser. Les groupes segmentent leur activité afin de se répartir des missions particulières, de s'accaparer des territoires de l'intervention. Et indirectement, ils se forgent une identité nouvelle, partagée, collective, revendiquée par tous. Les regroupements marquent leur spécificité par rapport à d'autres collectifs. Ils sont donc dans un processus de distinction par rapport aux autres. Ainsi toutes les professions sont liées, elles s'influencent et se régulent collectivement. C'est ce qu'Andrew Abbott nomme le principe d'« écologie liée ». Les identités sont alors en perpétuel changement, soumises à une multiplicité de facteurs qui les influencent perpétuellement et qui les rendent instables.

« En l'absence de réglementation et de codification formelles, les groupes professionnels sont des ensembles flous soumis à des changements continus, caractérisés à la fois par des contours évolutifs et une hétérogénéité interne »²¹⁴.

Il s'opère un jeu de distinction au sein de ces luttes de juridictions. Ainsi, en fonction des héritages personnel et professionnel de chacun, les situations de travail collaboratif sont le théâtre de jeux d'acteurs, aboutissant à un conventionnement sous des formes de consensus ou d'accords. Il est ici intéressant de noter qu'une fois le consensus établi, les acteurs endossent une nouvelle identité qu'ils portent et qu'ils défendent. Ces valeurs individuelles participent ainsi indirectement à la construction des pratiques, et à la construction d'une identité collective partagée. « L'identité n'est pas plus un dérivé des attributs des groupes d'appartenance qu'un produit de choix raisonnés opérés par les individus²¹⁵ ».

Au regard des identités professionnelles multiples et des luttes de juridictions, les pratiques semblent reposer sur des supports instables, construits en situation en fonction des rencontres et des interactions qui se jouent. L'articulation de ces positionnements explique en partie que les pratiques divergent en fonction des cas, des situations, des personnes investies dans les

²¹² Reynaud E., « Identités collectives et changement social: les cultures collectives comme dynamique d'action », *Sociologie du travail*, no2, 1982.

²¹³ Abbott A., *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. *Op. cit.*

²¹⁴ Demezière, D, Gadéa, C., *Sociologie des groupes professionnels*, *op. cit.*

²¹⁵ Demazière D., « Réduire la dissonance identitaire dans les interactions avec autrui. Peut-on être chômeur et militant à la fois ? ». *op. cit.*

situations. Pour cette raison, on peut penser que le départ d'un professionnel et l'arrivée d'un autre dans un groupe auront une conséquence sur l'ensemble de l'organisation.

C'est à l'articulation de toutes ces injonctions que se construit une culture professionnelle collective qui participe à l'action²¹⁶. Mais ces identités, comme le montre notre enquête, semblent être en perpétuelle recomposition, en perpétuelle adaptation. Prennent alors place des luttes pour définir les territoires de l'intervention.

C'est notamment cette tendance à l'hétérogénéité des approches et des pratiques qui rentre en conflit avec la standardisation des pratiques. En effet, cet élan de rationalisation est avant tout caractérisé par une recherche d'unité dans les réponses institutionnelles. Or, l'incertitude des contextes d'action, liée notamment à la nature changeante des identités collectives, à la perpétuelle évolution des réponses données par chaque institution, ne permet pas de garantir une application mesurée et unique. La standardisation des pratiques rentre en conflit avec la multiplicité des approches que nous avons pu observer.

7.3. Les partenariats interinstitutionnels : entre concurrences et solidarités

Ces identités et ces luttes de juridictions nous amènent à poser la question de la nature des partenariats et des collaborations entre institutions et intervenants. Un point central, peu discuté dans ce rapport, est celui des liens entre institutions et des liens entre des cultures et des identités diverses. Au cours du chapitre 6, il a été question d'appréhender le travail de transmission et de coordination qui s'établit entre les professionnels suivant ou ayant suivi les mêmes mineurs. A ce stade, les liens interpersonnels établis avec les acteurs partenaires sont apparus décisifs dans la construction des alliances informelles. Il s'agit à présent de saisir la nature des liens partenariaux qui prennent forme dans le travail interinstitutionnel au cours de l'accompagnement des mineurs difficiles. Cette question se distingue des liens de collaborations qui s'établissent d'individu à individu avec un objectif de transmission d'information et de délibération sur les cas.

Dans la suite des éclairages précédents, nous souhaitons, à présent, nous intéresser au traitement institutionnel et interinstitutionnel des pratiques de collaboration. Comme nous

²¹⁶ Reynaud E., « Identités collectives et changement social: les cultures collectives comme dynamique d'action », *op. cit.*

l'avons vu, les institutions développent des identités collectives rassemblant une somme d'individus sous un même étendard, pouvant s'exprimer d'une même voix et portant une parole au nom de leur institution. Ce sont des groupes de professionnels partageant des valeurs et ayant des positions qu'ils défendent collectivement.

Une piste d'analyse que nous pouvons proposer est le fait de considérer qu'il se joue des concurrences et des solidarités entre les institutions. Dans les deux cas cités, les institutions portent des paroles collectives, ont des positionnements sur les « cas » et défendent leur point de vue, sous forme de concurrence.

a. Clivages et concurrence

Il apparaît que l'accompagnement des mineurs difficiles cristallise un nombre important de clivages entre professionnels. Ces clivages sont dus à des conflits de valeurs, d'identités, et à des lectures divergentes des situations portées par différents intervenants, qui tentent chacun de défendre leur point de vue.

« Partout où il est passé, il y a toujours eu les pour et les contre Jawad. Ceux qui étaient pour son accueil, ceux qui étaient contre son accueil, ceux qui étaient pour. Voilà, on a toujours eu beaucoup de clivage, et c'est plus ça qui a été difficile pour moi à gérer, c'est le clivage plus que le gamin. »

Situation de Jawad

Directeur d'un Établissement de placement éducatif

Comme nous l'avons expliqué auparavant, chaque professionnel développe sa propre appréhension des situations. Dans le cas de Jawad, les personnes l'ayant pris en charge ne vivaient pas les mêmes expériences, certains le voyant comme un enfant dangereux, d'autres comme un enfant en danger. On peut expliquer les positionnements institutionnels par ce que nous avons défini comme les identités collectives.

Au-delà des clivages entre personnes, Jawad a mis des institutions en désaccord. Chaque service ou établissement l'ayant pris en charge a pu vivre la situation d'une manière différente et n'a pas porté la même parole.

« Moi je voudrais juste revenir sur le clivage quand même, vous en avez parlé et je suis entièrement d'accord. Cette situation a clivé aussi les institutions entre elles. Moi je sais qu'à un moment donné, on était remonté

aussi contre les éducateurs du SEAT qui dans le cadre de déferrement pouvaient dire 'mais pourquoi vous n'y arrivez pas ? Nous il est dans l'échange dans la voiture et tout, il est super ce gamin'. Donc des incompréhensions comme ça. »

Situation de Jawad

Responsable UEMO

b. Développement de formes de solidarité

Mais les clivages peuvent être dépassés au terme d'un consensus, d'un accord entre institutions qui développent des stratégies, puisqu'au-delà des clivages, se construisent également des collaborations qui fonctionnent, et à travers lesquelles se développent notamment des formes de solidarité entre institutions. Certaines institutions, dont les membres peuvent être en difficulté dans le suivi de certains mineurs, se « déchargent » momentanément de certaines prises en charge à travers des jeux d'alliances et la mobilisation de partenaires clé. Il se joue alors des formes de consensus, à travers lesquels des partenariats institutionnels se mettent en place pour répondre collectivement à des situations, sous forme de solidarité institutionnelle.

« L'ITEP, ils y connaissent rien au pénal, donc nous on peut au moins être en soutien technique. Nous on ne s'y connaît pas du tout en MDPH, ça nous aide, mais il y a des trucs à faire de ce côté là, parce qu'eux ils savent clairement pas faire avec des gamins qui commencent à transgresser la loi, et on peut les comprendre, comme moi je ne sais pas faire avec un handicapé, j'allais dire. Et quand ils sont face à un gamin qui transgresse, la seule solution qui leur reste c'est de le mettre dehors, et ce n'est pas une solution quoi. Ils remplissent pas leur mission, personne n'est content, eux non plus, parce qu'il faut pas croire, les gens, ils sont consciencieux, ils ne sont pas contents non plus d'arriver à garder un gamin trois ans, entre 7 et 10 ans, 12 ans, et de le mettre dehors parce que tout d'un coup, tout le souvenir qu'ils auront, c'est qu'effectivement, il pète les salles de classe ou je ne sais quoi. Et là, il y a quelque chose. Il y a des choses à imaginer, parce qu'on va quand même sur des problématiques où il y a de plus en plus de choses qui se croisent. En plus, on est sur une judiciarisation de tous les faits, je veux dire, voilà, maintenant, aujourd'hui, des fois les gamins, à 10 ans, ils s'accrochent à un volet, c'est le volet du maire, on se retrouve au tribunal. Du coup, la première chose, face à un gamin en ITEP qui

transgresse, s'il y a un dépôt de plainte, on sait que ça va aller au pénal. Du coup, ce serait bien de le travailler pour voir si on peut trouver des soupapes. Par exemple, un gamin comme ça il se retrouve à l'UEAJ, nous, les unités de jour il y a des trucs hors mandat. On pourrait très bien imaginer dans un premier temps, que le gamin, plutôt que de l'exclure, qu'il passe la moitié de sa semaine un jour sur deux à l'UEAJ, comme ça il n'est pas tout le temps en train de casser les pieds, pour pas dire autre chose, aux instituteurs de l'ITEP, et il revient les autres fois sur des choses un peu plus porteuses. Peut être que ça marchera pas, mais on aura essayé. Aujourd'hui, l'ITEP ils savent pas qu'on a des UEAJ, c'est normal parce que c'est pas dans leur champ, nous on sait pas s'ils peuvent faire du séquentiel, résultat, on ne fait rien du tout. »

Situation de Victor

Responsable UEMO

« A la question que vous posez, est-ce qu'un moment donné on se positionne hors cadre et on accueille le gamin dans l'intérêt du partenaire, nous à l'époque on ne se posait même pas la question parce qu'on était dans une politique de 'aidons l'EPE', c'était ça, c'était dit très clairement. Par solidarité, et moi-même j'avais connu des difficultés, différentes, mais dont les résultats étaient les mêmes, et c'était de la solidarité avec l'EPE, pure et simple. Après la question des moyens, nous à l'époque on avait 18 éducateurs pour 12 gamins, avec très peu de gamins réellement dans les murs. C'était un truc un peu expérimental. Notre difficulté c'est par contre qu'on n'avait pas le droit à l'inventivité, parce que le cahier des charges, il fallait qu'on s'y conforme. Et on s'est mis en dehors du cahier des charges. Pour Jawad, on s'est mis en dehors du cahier des charges. »

Situation de Jawad

Directeur EPE

Les acteurs ont un intérêt commun, un but commun, qui s'articule autour du jeune, de son bien-être, de la fin de sa prise en charge. C'est en partie ce qui explique qu'ils se réunissent autour d'accords implicites et informels : c'est pour le bien-être du mineur, par le biais de sa réinsertion sociale et familiale

Les « systèmes d'accords implicites » sont alors un moyen de créer une intelligence collective, de partager les expériences, d'avoir des points de vue diversifiés sur les situations. C'est avant tout un facilitant dans le travail, puisque le collectif, s'il est parfois difficile à

construire, s'il peut crispier et cliver les intervenants, est avant tout un support et un aidant, une ressource pour les intervenants.

« Parce que je suis en train de penser, je suis en train de me rappeler de la première partie de l'intervention, où je crois qu'on n'était pas encore tout à fait en lien avec vous, parce que l'aspect pénal n'était pas encore ressorti, je me souviens plus, au niveau de la temporalité, où moi, je me souviens, j'ai béni, merci d'arriver là dedans parce que je me suis senti moins seul, mais cette première partie de prise en charge avec Rémi, où je me suis retrouvé seul dans cette situation. Alors c'était super compliqué, »

Situation Rémi

Educateur d'un service de milieu ouvert associatif

La question est alors de savoir si ces systèmes de partenariat sont purement stratégiques. « L'approche strictement stratégique consiste finalement à oublier que la relation à autrui ne peut pas être uniquement un investissement. Elle est au moins autant un capital. On n'entre pas toujours en relation pour faire quelque chose, on entretient souvent des relations parce qu'on veut pouvoir compter dessus, mais sans pour autant savoir à quelle occasion. Dit autrement : l'échange social, de type don/contre-don, est ce qui permet d'agir collectivement²¹⁷. »

Le concept de système de don/contre don révélé par Marcel Mauss²¹⁸ est ici intéressant à mobiliser pour comprendre sur quoi reposent les jeux entre acteurs. « On agit donc, selon E. Friedberg²¹⁹, pour tirer le meilleur parti de la relation, même si la notion de 'meilleur parti' est relative et subjective. On donnerait donc pour tirer un meilleur parti de l'autre (ce qu'on n'en tirerait pas sans lui donner quelque chose). Cette perspective confirme que le don n'est pas « désintéressé ». Mais elle présente des limites qui ne permettent pas de faire avancer la compréhension de la rationalité du don. Elle ne fait que l'intégrer dans l'idée de stratégie, en

²¹⁷ Alter, N., *L'Innovation ordinaire*, op. cit. Cité dans Alter N., « Théorie du don et sociologie du monde du travail. », op. cit.

²¹⁸ Mauss, M., *Essai sur le don*, Paris, PUF, 1950.

²¹⁹ Friedberg E., « L'*Homoœconomicus* n'est pas stratégique », dans Terressac (de), G., *La Théorie de la régulation sociale*, Paris, PUF, 2002. Cité dans : Alter N., « Théorie du don et sociologie du monde du travail. », op. cit.

en effaçant le principal élément : on ne donne pas *pour obtenir quelque chose* de l'autre, on donne *pour pouvoir faire quelque chose* avec l'autre²²⁰. »

Le don nous révèle les dessous des systèmes d'accords que nous avons relevés. Des consensus se mettent en place pour permettre un fonctionnement collectif durable qui rende les pratiques plus simples et plus efficaces pour tous²²¹. Or ces consensus ne s'opèrent pas exclusivement à partir de luttes, de concurrences et de stratégies, mais peuvent apparaître du simple fait que le travail collectif est facilitant.

7.4. Des identités négociées

Nous avons, dans ce chapitre, interrogé la nature des normes au travail, en mettant en lumière la façon dont se construit une identité professionnelle, à savoir par le fait de se reconnaître et d'être reconnu comme « professionnel ». Valérie Boussard, Didier Demazière et Philip Milburn avancent que la reconnaissance de la qualité professionnelle se fait par une validation juridique et collective²²². Le point central de cette validation est bien celui des normes, des critères qui définissent le professionnalisme.

Si les normes juridiques ont une qualité stable, on peut se demander comment les normes collectives se construisent, à l'intérieur d'un corps de métier, celui des éducateurs par exemple, ou à l'intérieur d'un secteur. L'idée ici n'est pas tant de savoir quelle est l'origine des identités, question bien trop complexe et peu pertinente dans ce travail, mais d'appréhender la manière dont elles vont s'ajuster, se transformer, s'actualiser en fonction d'interactions et de rencontres²²³. Nous avançons que cet ajustement peut être lu comme une négociation identitaire.

La construction d'une identité rentre dans les grandes lignes des collectifs de travail, par les relations et les interactions s'opérant entre chacun. Chaque corps de métier a une spécificité et chaque institution prenant en charge ces jeunes a une histoire qui lui est propre. Les pratiques qui se déroulent à la marge des cadres organisationnels ne sont pas partagées dans des

²²⁰ Alter N., « Théorie du don et sociologie du monde du travail. », *op. cit.*

²²¹ *Ibid*

²²² Boussard, V., Demazière, D., Milburn, P., *L'injonction au professionnalisme, op. cit.*

²²³ Demazière D., « Réduire la dissonance identitaire dans les interactions avec autrui. Peut-on être chômeur et militant à la fois ? », *op. cit*

collectifs officiels car certaines normes et certaines croyances collectives ne les considèrent pas comme « professionnels ». L'identité, et *a fortiori* les normes du travail, se construit donc à différents niveaux : le niveau individuel, le niveau des groupes professionnels, et un niveau institutionnel encore difficile à définir précisément. Les identités professionnelles sont en perpétuelle construction, recomposition et négociation. Elles ne sont pas stables mais en transformation permanente du fait des jeux relationnels.

Il s'exerce alors dans la pratique des intervenants une confusion entre des identités personnelles et des normes collectives fortes. C'est à ce niveau que le collectif se positionne à la fois comme un levier pour l'action, et comme une contrainte. Pour autant, se forment des interdépendances entre professionnels et entre professions²²⁴, créant un système. Ce que nous avons nommé 'collectif de travail' est un objet instable, sans cesse en recomposition. Les relations entre les différents acteurs professionnels s'ajustent en permanence permettant de créer une dynamique d'intervention en perpétuel mouvement et adaptation.

« Le jeu social au principe de la construction et de la gestion des identités est un dialogue avec autrui, et pas seulement un dialogue avec soi-même. C'est face à autrui, à des autrui, et dans le cadre de structures relationnelles différenciées, que les identités sont définies et modulées en fonction de modèles ajustés à ces situations. Elles sont délimitées à travers un balancement entre un cadrage structurant l'interaction et une négociation en situation. Si chacun peut reconstruire narrativement la cohérence de son parcours et de son identité, il doit aussi affronter des situations d'interlocution et des rapports sociaux dont l'enjeu est la négociation de son identité avec des autrui différenciés²²⁵. »

²²⁴ Durkheim, E, *De la division du travail social*, *op. cit.*

²²⁵ Demazière D., « Réduire la dissonance identitaire dans les interactions avec autrui. Peut-on être chômeur et militant à la fois ? », *op. cit.*

Chapitre 8 : La construction des décisions : un ordre éducatif négocié

Léo Farcy-Callon

Afin de mettre davantage en lumière les relations qui se tissent entre institutions, nous proposons dans un ultime chapitre d'analyser les processus d'articulation entre différentes organisations, ayant conduit à des positionnements institutionnels forts. Nous avons vu dans le chapitre précédent que les jeux d'acteurs aboutissaient à des accords implicites sur lesquels prennent forme les recompositions de l'ordre éducatif. L'objectif à présent, à la lumière des analyses proposées tout au long de ce rapport, est de comprendre comment ces accords forment les parcours de prise en charge des mineurs et permettent aux institutions de répondre à des situations difficiles et d'aboutir à des décisions judiciaires construites collectivement.

8.1. Situer les processus de décision : l'exemple d'une sortie de prison

Pour bien comprendre comment se forment une décision judiciaire, les jeux d'acteurs et les multiples interactions qu'elle suscite, nous nous appuyons au cours de ce chapitre sur une situation déjà citée plus haut, qui est la sortie de détention de Djamel. Lors de son incarcération en maison d'arrêt, vivant très mal la détention, Djamel a des conduites suicidaires qui inquiètent les professionnels de la maison d'arrêt. Les récits suivants retracent le processus de décision ayant amené à sa sortie de prison prématurée.

« Entre psychiatres, ils ont pas les mêmes avis parce que, quand il était incarcéré, nous, on avait fait intervenir le Docteur A. pour avoir des infos, puisque l'UCSA (Unité de consultation et de soins ambulatoires en prison) ne nous parlait pas, et donc apparemment le psychiatre de l'UCSA avait l'air de dire au Docteur A qu'il était pas suicidaire, même si la situation en prison était très compliquée parce qu'il se mettait en danger, il arrachait des choses pour les casser pour se taillader les veines. Ils disaient que c'était plus dans un appel au secours que d'un penchant suicidaire. Et ce que nous, on nous disait c'est qu'il pouvait rester en prison jusqu'à la date

butoir, alors que je ne sais pas ce que l'UCSA a pu redire après aux éducateurs de la maison d'arrêt mais à la maison d'arrêt, eux, les éducateurs, leur discours, c'était 'Djamel ne peut pas rester en prison, il est suicidaire, il faut qu'il sorte'. Ça opposait deux... parce que même le Docteur A., à toutes les réunions de synthèse qu'on a pu faire avec lui, il n'a pas posé de diagnostic, mais il a pu nous donner une certaine image de Djamel et qui n'était pas la même que celle que l'UCSA avait de lui. Ils justifiaient beaucoup de choses pour sa sortie de prison par son état psychiatrique. »

Situation de Djamel
Responsable UEMO

« Il était bien chargé en médicaments, ce qui fait qu'il n'avait pas forcément le même comportement qu'il aurait pu avoir à l'extérieur sans les médicaments parce que, après, quand il est sorti de prison et que Mr B a repris le suivi avec lui en milieu ouvert, il a dit plusieurs fois à Mr B, je me sens encore tout mou, pas bien physiquement comme j'étais avant. Donc ça décrit une certaine méfiance envers le médecin, il trouvait qu'il le droguait. Et clairement c'était vrai ! Alors que Mr B avait créé une confiance avec ce jeune parce qu'il l'a quand même emmené se faire arracher des dents à l'hôpital, à chaque fois qu'il avait des rendez-vous médicaux ce n'était pas forcément très agréable pour lui et quand même il venait à ces rendez-vous-là. Alors que c'est un jeune pour le saisir c'est quand même pas simple. Il y a eu la fois où il sortait de l'hôpital il a fait une espèce de crise d'épilepsie, ou un malaise vagal on n'a jamais vraiment su. Et donc c'est Mr B qui a géré la crise au milieu du trottoir (rire). Il venait de m'appeler cinq minutes avant en me disant 'c'est bon on sort de l'hôpital on arrive d'ici une heure' et puis il me rappelle 'en fait on rentre à l'hôpital on a eu un petit souci'. On n'a jamais vraiment su, il a jamais pu aller au bout des rendez-vous, ce qui fait qu'on n'a jamais pu vraiment savoir si c'était des malaises vagues ou si c'était une épilepsie réellement installée. Ce qui fait qu'on ne savait si les états dans lesquels il se mettait c'était dû à sa consommation de cannabis ou à son état épileptique, aux médicaments, au mélange ... On n'a jamais su poser réellement un diagnostic. Peut-être parce que le suivi était continu. C'est quelqu'un dans l'errance. »

Situation de Djamel
Responsable UEMO

« Ce gamin avec son profil, il a été incarcéré sur des quartiers mineurs costauds. En général ils sont transférés, il y a un crescendo. L'UCSA c'est pareil je m'interroge sur les liens entre les institutions à l'interne des maisons d'arrêts. Ils sont effectivement dans un cadre pénitentiaire. Pour moi, la PJJ, on est prestataire de service, je ne veux pas dire mais... Ce qui prédomine c'est la sécurité des agents et des détenus. Ça influe sur les professionnels qu'ils soient de la PJJ ou des EPM. On partage plus le même objectif autour du gamin et je pense qu'au niveau du soin, c'est la trouille. Car le suicide en prison, c'est... voilà quoi ... Et ils ont tendance au niveau des services médicaux de surmédicaliser les gamins au détriment de réels temps d'entretien et de réels temps de connaissance, qui pourraient être des temps partagés. C'est des temps qui ont disparu : pourquoi ? Comment ? Pour le coup au niveau de la détention il y a encore les moyens de personnel me semble-t-il. Ils ont cette disponibilité-là. Est ce qu'il y a une méfiance entre le médical et l'éducatif ... »

Situation de Djamel
Directeur STEMO

« Directeur d'un Service territorial éducatif en milieu ouvert de la PJJ : L'entretien que j'ai eu avec l'éducateur de la maison d'arrêt c'était : 'le psychiatre me dit qu'il n'était pas suicidaire donc il peut rester en prison'. En gros c'était 'non il faut qu'il sorte parce qu'il va se suicider'. C'était un dialogue de sourds [...].

Directeur d'un Service territorial éducatif en milieu ouvert de la PJJ : C'était 'nous, on préfère qu'il se foute en l'air dehors plutôt que dedans'. En gros c'était ça. L'éducateur il disait 'non, non, il va se suicider à l'intérieur', et moi je lui dis 'oui mais il vaut mieux qu'il se suicide à l'intérieur comme ça il y aura des médecins pour le sauver, à proximité, alors que s'il se fout en l'air dehors en pleine nature, nous on n'a aucun moyen de le sauver'. Et c'était devenu un dialogue de sourds. Et ça a duré. Chacun appelait son responsable qui appelait son directeur. Ca remontait. Limite si ce n'est pas remonté jusqu'au Ministre. Parce que tout le monde voulait ses parapluies et tout le monde ne voulait pas que Djamel se suicide en prison. Alors que en vrai... les psychologues avaient l'air de dire que oui, il se mettait en danger, mais non il n'allait pas se suicider. »

« C'était les éducateurs PJJ de la maison d'arrêt, qui nous attribuaient un pouvoir de faire sortir le gamin, même pas auprès des juges, et sans tenir compte du fait qu'il y avait une décision judiciaire, on est sous écrou. La fin du mandat de dépôt était la semaine d'après, et il y avait cette espèce d'effervescence. Parce qu'il le voyait qui n'allait pas bien. Et en même temps, c'est triste à dire, mais la pénitentiaire ils savent gérer ça. »

Situation de Djamel
Responsable UEMO

Le clivage institutionnel relevé ici nous paraît intéressant à analyser du fait qu'il implique une multitude d'acteurs autour de la résolution d'un « cas ». Une première lecture de cette situation fait ressortir le conflit qui oppose deux institutions n'ayant pas la même vision de la situation d'un mineur. Les deux services, que sont la maison d'arrêt et le milieu ouvert, s'affrontent pour défendre leur point de vue de la situation. Nous pouvons nous interroger ici sur l'origine de ce qui oppose la vision défendue par chaque partie.

Les éducateurs, en tant que personnels les plus proches du mineur, tentent de défendre un point de vue en lien avec son « bien-être » ou « mal-être ». Porte-parole du mineur, ils se tournent vers ce qui leur semble être le mieux pour lui. Ainsi, pour les éducateurs, le mal-être du mineur est perçu comme la conséquence de l'enfermement, pour les personnels de la maison d'arrêt, la prison peut, au contraire, jouer un rôle protecteur.

L'affaire remonte ensuite aux responsables, puis aux directeurs, celui de la maison d'arrêt et de la direction territoriale de la PJJ, qui interviennent, comme dans la majorité des cas, dans les moments de crise où les éducateurs ne parviennent plus à gérer les situations difficiles seuls. Les directeurs, après s'être opposés sur l'interprétation qu'ils ont de la situation, décident d'appeler le magistrat pour sortir le jeune de prison. Une des raisons motivant ce choix est la crainte d'un suicide en prison. Cette inquiétude influence sensiblement la décision finale.

Un autre élément majeur à prendre en compte dans cette situation est la place que prend « l'expertise » dans la prise de décision. Les acteurs y ont recours, car elle est un outil valorisé et utilisé comme une ressource et un argument d'autorité. Cette dernière s'est développée de façon significative au sein de la justice des mineurs, et occupe aujourd'hui une place centrale dans les jugements judiciaires des mineurs. L'ordonnance du 2 février 1945, dans son article 8, indique que « le juge des enfants effectuera toutes diligences et investigations utiles pour parvenir à la manifestation de la vérité et à la connaissance de la personnalité du mineur ».

Les avis experts, principalement dans les cas de psychiatrie, sont survalorisés, que ce soit par les juges ou par les différents intervenants socio-éducatifs. Pour autant, ces derniers considèrent également que les « expertises » faites par les psychiatres prennent une place parfois trop importante dans la construction des décisions.

« Alors on utilise certaines matières, l'expertise par exemple. On constatera que dans ce genre de situation, dès qu'il y a un psy ou un expert qui dit quelque chose, on la sort. C'est la parole de vérité. Même les magistrats pensent que l'expertise psychiatrique est... C'est une expertise mais elle focalise, stigmatise beaucoup de choses. Et quand vous faites des transmissions à des établissements, pour des gamins avec ces parcours un peu segmentés, de plus en plus, il y a une expertise psychiatrique, un bilan psychologique, et ça va tout résoudre. »

Situation d'Ismaël
Chef de service ASE

Cependant, les « savoirs experts » formulés par les personnels autres que socio-éducatifs, même s'ils sont valorisés institutionnellement, ont parfois des difficultés à s'imposer auprès des services éducatifs qui peuvent les considérer comme stigmatisants et limités. La remise en cause de leur bien-fondé a sans doute quelque chose à voir avec les constats formulés au chapitre précédent quant aux luttes de juridictions de la part des personnels socio-éducatifs pour la défense de leurs territoires d'intervention.

« Et le fait est que nos services ne sont pas forcément armés de solutions adaptées à ce type de profil. Il y a deux endroits où on peut retenir des gens, c'est la prison et l'hôpital psychiatrique. L'hôpital psychiatrique n'a pas vocation à garder les gens mais à les soigner lorsqu'ils sont malades, c'est ce que nous renvoyait la psychiatrie, en disant qu'elle ne relève pas d'une pathologie avérée. Sauf que du côté éducatif, on n'avait pas d'établissement en face en capacité de répondre à la problématique de la jeune fille. »

Situation de Hana
Infirmier en hôpital psychiatrique

« C'est une expertise qui avait conclu que Hana était psychotique, ce à quoi on s'est toujours refusé d'adhérer. On a lutté avec beaucoup de force contre cette idée-là de l'enfermer dans une maladie psychotique. Ce qui n'est pas à l'encontre de l'idée qu'elle puisse être en souffrance. Ce qui est une chose

totale­ment diffé­rente. Mais le retour systé­ma­tique aux ur­gences dans l'idée de la faire hospi­tali­ser en vue d'un diag­nos­tic, ça nous a tou­jours heurté, avec une demande systé­ma­tique de mise sous traite­ment, parce qu'elle ne pou­vait être que folle. Et non elle n'était pas que folle. Et elle ne l'est pas. Je rejoins madame J (Psychologue UEMO) sur la répa­ra­tion qu'on doit à cette fille. Avant qu'on soit des vic­times, c'est la première des vic­times, alors on déve­lop­pera tout à l'heure peut-être, mais c'est quelque chose que j'avais évo­qué lors de la ren­contre avec le juge, c'est la répa­ra­tion que la société lui devait. La société c'est la famille, c'est les insti­tutions, cette répa­ra­tion qu'on lui devait, et après ça on pou­vait peut-être envisager autre chose. »

Situation de Hana

Infirmier en hôpital psychiatrique

Ainsi, les expertises psychiatriques sont souvent perçues par les intervenants comme un moyen de légitimer les décisions et de la rendre « crédible ». Cela explique sans doute la critique importante dont elles sont la cible qui s'est principalement développée au sein de la Protection judiciaire de la jeunesse²²⁶. Il faut cependant retenir que l'expertise technique, qu'elle soit psychiatrique ou judiciaire est une ressource pour les juges qui fondent leur décision sur des éléments de diagnostic²²⁷.

Or, dans le cas de Djamel, plusieurs expertises se contredisent et ne permettent à personne d'avoir un jugement stable, reconnu et validé par tous. Aucune garantie ne permet réellement d'asseoir la décision. Les outils d'évaluation qui permettent habituellement de construire les décisions sont à bout de souffle, empreints de contradictions et de doutes.

L'organisation collective, complexe et contradictoire, qui aboutit dans ce cas précis à la décision judiciaire, apparaît incertaine et instable. Cette instabilité permet, *in fine*, comme nous l'avons observé au chapitre précédent, que des systèmes d'accords implicites entre institutions se mettent en place, et aboutissent, selon les situations, à des réponses qui s'écartent de la prescription initiale et qui recomposent le cadre d'action. Ainsi, dans la situation de Djamel, parce que les expertises n'apparaissent pas comme une ressource

²²⁶ Broutelle A-C., Sallée N., « Les mesures « d'investigation » dans le champ de la justice des mineurs française, Une expertise sous tensions », dans : François, A., Massin, V, *Violences juvéniles sous expertise(s) XIXe-XXIe siècles Expertise and Juvenile Violence 19th-21st Century*, Louvain, Presses Universitaires de Louvain, 2011.

²²⁷ Dumoulin, L., « L'expertise judiciaire dans la construction du jugement : de la ressource à la contrainte », *Droit et société*, 44/1, 2000.

pertinente, mais davantage comme une contrainte, elles perdent de leur « crédit », et permettent d'être contestées. Dans ces conditions, comment les positions des établissements se sont-elles construites ? Et finalement, comment en arrive-t-on à la décision de sortir le jeune de prison ?

On perçoit dans cette situation que les prises de position de la part des intervenants sont justifiées par un système de valeurs opposé à celui des « experts ». Ici, les intervenants agissent au non d'un « jugement moral » qui, à travers les oppositions formulées, peut revêtir la forme d'une *éthique professionnelle* capable au final d'orienter la décision du juge.

« Parce qu'on a envie de le protéger aussi. Je crois que c'est aussi ça la réalité. C'est là toute l'ambivalence et l'ambiguïté. C'est qu'en même temps il est très énervant, il a été très énervant, et en même temps hyper attachant. On avait vraiment envie d'être présent auprès de lui, de mettre des choses en place. Qui échouaient, on savait que ça allait échouer, mais ce n'est pas grave, on remettait des choses en place. »

Situation Djamel.

Responsable UEMO

Deux positions institutionnelles s'affrontent, mais aboutissent à une décision commune qui serait celle d'un retour en famille pour le jeune. C'est en réponse à la difficulté de prise en charge rencontrée et aux clivages établis entre les acteurs, qu'une décision de fin d'incarcération sera prise. Après de nombreuses discussions, principalement téléphoniques, entre les intervenants des deux établissements, un accord implicite sera conclu. Le jeune retourne en famille avec l'obligation d'un suivi rapproché de la part de l'UEMO. Une orientation vers la MDPH sera proposée afin de reconnaître le handicap psychologique ; ouvrir à des interventions médico-sociales et reléguer au second plan les divergences de diagnostics des « experts ».

Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, la distribution des rôles de chacun se fait selon un jeu d'identités où chaque intervenant et/ou collectif s'accapare des territoires d'intervention et se forge une spécificité. Chaque personne, chaque service et chaque institution est alors identifié par les autres comme « spécialiste » d'un domaine de l'action.

En conséquence, les partenariats interinstitutionnels sont soumis à des jeux de concurrences et à des clivages qui s'opèrent principalement à travers des positionnements tranchés et des interprétations divergentes sur les « cas ». Chacun connaît le mineur sous un angle particulier

qui correspond au « segment professionnel » sur lequel il intervient, et construit de fait son « jugement » et sa part d'interprétation de la situation en fonction de cette division des rôles et des spécialités de chacun ou de chaque « groupe ». Cependant, ces clivages laissent, çà et là, place à des solidarités, à des alliances et à des formes d'échange efficaces. Ces solidarités permettent de mettre en place des accords implicites sous forme de consensus qui, s'ils fonctionnent un temps, restent toutefois aléatoires.

Au final, on peut constater que les décisions prises sont le résultat d'une *configuration* complexe qui fait intervenir des systèmes et des jeux d'acteurs qui aboutissent à des accords implicites entre institutions. Il est clair que le processus menant à un verdict du ou des juges est plus complexe qu'il n'y paraît et qu'il tient compte des influences et alliances invisibles observées au cours des deux chapitres précédents. Mais au-delà des effets des systèmes d'accords implicites qui peuvent dans certains cas orienter et influencer l'organisation de la décision judiciaire, il faut s'interroger sur ce qui rend instable et incertain le processus de construction du « jugement judiciaire » et rend possible la recomposition d'un ordre éducatif sur le principe de l'ordre négocié. Rappelons ici ce que nous avons déjà mis en exergue à plusieurs reprises dans ce rapport, à savoir, l'incertitude des contextes d'action illustrée par la méconnaissance des lignes de vie biographiques et institutionnelles des mineurs par les intervenants et services socio-éducatifs ; et le manque de places qui complexifie les situations et rend les décisions de justice instables et parfois peu compréhensibles de la part des services éducatifs.

8.2. Place de chaque acteur dans les processus de décision

a. Les services éducatifs

Poursuivant le cas de Djamel, il s'agit à présent de comprendre de quelle manière les services éducatifs jouent un rôle dans les processus de décisions judiciaires. Plusieurs formations existent pour produire des décisions : le juge des enfants est seul compétent en matière d'assistance éducative ; le tribunal pour enfants est composé d'un juge des enfants, de deux assesseurs et d'un greffier ; le tribunal correctionnel pour mineurs est présidé par un juge des enfants soutenus par deux juges professionnels ; et la cour d'assises des mineurs est composée de trois magistrats et d'un jury populaire. Ainsi, les magistrats ne sont pas les seuls détenteurs de la décision, ils sont entourés d'un dispositif judiciaire. Cependant, les décisions relèvent du tribunal seul et il n'existe aucune obligation de consultation des services éducatifs.

Les compositions des instances de jugement sont complexes et peuvent impliquer un nombre important d'acteurs, dont des juges des enfants, des juges d'instruction ou des juges des libertés et de la détention. Il ne s'agit pas ici de proposer une analyse des procédures judiciaires, mais de comprendre la place que peuvent prendre les services éducatifs, de la Protection judiciaire de la jeunesse ou d'associations, dans l'influence de la décision judiciaire.

Dans certains cas, les juges et/ou les tribunaux ne prennent pas en compte les conseils des différents services éducatifs et appliquent une décision seuls, en dépit des préconisations. Ces situations amènent à des mécontentements de la part d'intervenants socio-éducatifs qui ne comprennent pas les décisions, les trouvent injustifiées et non adaptées.

« Moi quand je vous disais ça, la décision incohérente, si vous voulez c'est un juge d'instruction qui place dans un établissement, quand on dit qu'il fout en l'air l'établissement, et ce même juge d'instruction qui a pris la décision de placement, prend une décision de main levée sans assurer un quelconque... Quelle responsabilité on prend aussi à ce moment-là, de mettre un enfant, enfin un enfant oui, un enfant de 16 ans dehors. Un enfant dont on sait qu'il a ce profil. Quel risque on prend en le remettant à la rue. Enfin oui pour moi c'est incohérent à ce niveau-là. »

Situation de Francis
Responsable UEMO

« Il a du refaire venir une équipe, et donc le juge a fait une main levée, le juge d'instruction parce qu'il était placé sur décision du juge d'instruction. Le juge d'instruction a fait une décision de main levée du placement. Une décision sèche, c'est-à-dire que c'est un gamin de 16 ans, qui se retrouve dehors, à la rue, il n'y avait rien derrière. »

Situation de Francis
Responsable UEMO

« Et là la juge l'a portée, et c'est le JLD qui ne l'a pas portée pour le coup ce qui a été complètement fou. Le placement s'est organisé dans des conditions complètement délirantes. En fait la juge a porté la révocation du contrôle judiciaire pour que Jawad puisse matérialiser quelque chose et du coup quand la collègue de permanence est arrivée chez le JLD en retraçant le parcours de Jawad avec les éléments qu'on avait, c'était l'époque du

grand déballage aussi, dans son parcours il y a un CER qui a bien marché, et le JLD s'est emparé de ce CER en disant 'trouvez-moi maintenant un CER, maintenant, moi je ne veux pas qu'il soit incarcéré, vous me trouvez maintenant un CER'. Donc ça a été un bordel institutionnel fou. »

Situation de Jawad
Educateur UEMO

Comme nous l'avons vu tout au long de ce rapport, les situations de ces mineurs difficiles amènent à des blocages institutionnels qui ont des conséquences importantes, autant sur les intervenants que sur les relations et les partenariats entre organisations. Les clivages et les conflits sont récurrents. Ils mènent à des jeux de concurrences et à des relations tendues : dénonciation des erreurs de l'autre, discrédit de certains partenaires, etc. C'est ce qui s'est passé dans la situation de Djamel, où les deux établissements rentrent dans un premier temps dans une relation d'affrontement.

Ces situations où les jugements reposent peu sur les services éducatifs peuvent être dues à ces clivages. Les collectifs sont difficiles à construire du fait de la confrontation d'identités multiples et des luttes de juridictions qui s'opèrent. En effet, les décisions reposent peu sur les services éducatifs lorsque ceux-ci ne portent pas une parole commune. Lors de ces jugements, il n'est pas toujours possible de prendre le temps nécessaire à l'analyse de la situation dans son intégralité.

Cependant, comme nous l'avons pointé dans le chapitre 7, des solidarités informelles entre acteurs et entre groupes d'acteurs se développent également. Des systèmes d'accords implicites se mettent alors en place et permettent de se focaliser sur des objectifs communs, notamment le bien-être du mineur.

« Les règles du travail [...] ne sont ni déterminées par une conception commune de la rationalité [...] organisationnelle, pas plus qu'elles ne sont définies unilatéralement. Elles supposent d'une part la confrontation, d'autre part l'élaboration d'un compromis, une régulation conjointe. Celle-ci est nécessairement instable puisque toujours partielle, et spécifique par rapport à une conception plus « scientifiquement » structurante de l'organisation²²⁸. »

²²⁸ Alter N., *Sociologie du monde du travail*, Paris, PUF, 2006. p. 132.

Comme dans la situation de Djamel, des compromis permettent de débloquent des situations et d'assurer une continuité dans le suivi. En effet, ces systèmes d'accords implicites permettent que chaque intervenant qui accompagne le mineur puisse jouer son « rôle » sans se positionner contre les décisions d'autrui. Sans quoi, il est possible d'aboutir à des désaccords d'autant plus dommageables qu'ils entravent, au-delà des identités professionnelles, l'accompagnement des mineurs.

« Les organisations ne sont pas des formations structurées par des règles normatives univoques, les actions qui s'y déroulent ne sont pas déterminées par la simple application de prescriptions ou de règles de conduite libres de toute intervention de la personne de l'acteur. La réflexion et le dialogue sont nécessaires non seulement pour l'altération des règles, mais aussi pour leur maintien et leur reproduction. L'existence même des organisations dépend de leur reconstitution continue dans l'action. Elles se reproduisent elles-mêmes dans et par l'action. Leurs buts et stratégies sont matière à débats, les accords prennent des formes très diverses y compris l'enchevêtrement intentionnel ou toléré de buts multiples. Chaque accord est transitoire et conditionnel. Les acteurs eux-mêmes ont des théories issues de leur expérience quotidienne sur la nature, l'étendue et le succès possible des processus de négociation²²⁹. »

Ainsi, il arrive que le dialogue et la réflexion initiés par les juges avec les personnels socio-éducatifs qui réalisent l'accompagnement des mineurs puissent reconstituer les règles du jeu et orienter la décision du juge pour qu'elle ne s'appuie pas exclusivement sur les « expertises » techniques formulées par les professionnels jugés compétents en la matière.

Un cas intéressant a été évoqué lors d'un groupe d'analyse où a été rappelée l'initiative d'un juge d'avoir réuni tous les partenaires qui lui semblaient pertinents pour juger de la situation d'un mineur.

« Par rapport à ça et par rapport à ce que vous disiez lors de la première rencontre, c'est dommage que la juge ne soit pas là. Moi je ne vais jamais au tribunal, c'était un peu la première fois. On était un certain nombre de professionnels, en arc de cercle, un peu loin du bureau. Et madame D, la juge, sur son bureau, avait mis un mur de codes, et il y avait son visage qui dépassait. Ça résume la situation. A la fois le nombre de professionnels qu'elle a réussi à avoir autour d'elle. Une mobilisation. »

²²⁹ Strauss, A., *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionniste*, op. cit, p. 45

Situation de Hana
Psychologue UEMO

Ainsi, bien que l'expression de la part interprétative de leur travail par les intervenants socio-éducatifs n'ait pas réellement *droit de cité* dans les rapports remis au juge, tel que nous l'avons observé au chapitre 6, la validation d'une compétence pédagogique est toutefois possible à travers le pouvoir que les magistrats accordent à la « parole » des services éducatifs. Ainsi, il n'est pas rare, et même très fréquent, que les juges s'appuient sur le jugement et les interprétations des personnels socio-éducatifs pour construire la décision judiciaire.

« Au bout d'un mois au SHID, il a fait ce qu'il fait habituellement, mettre des choses positives, mettre en difficulté les personnes qui le prennent en charge. Ils ont voulu arrêter la prise en charge d'Ugo. Et là je me suis dit : ben qu'est-ce que je vais faire ? J'ai suggéré à la juge des enfants qu'il soit de nouveau confié à ses parents. Et c'est ce qui s'est passé. Dans un premier temps, les parents se sont montrés plus fuyants que coopérants. Ils m'ont sollicité mais juste de manière ponctuelle pour des besoins ponctuels. Et là à ma grande surprise ils n'ont pas arrêté de me harceler, quand ils ont eu la prise en charge d'Ugo parce que je pense qu'ils étaient placés devant leur responsabilité, Ugo était sous leur responsabilité civile. »

Situation d'Ugo
Educateur SEAT

« C'est trop compliqué pour lui, et puis on sait que à un moment donné ça n'a plus de sens, de toute façon. Voilà. Donc là, l'idée, ben c'était de... de... de transférer... enfin de le transférer... j'aime pas ce mot là, mais en tous cas de solliciter le centre d'hébergement diversifié, justement, pour voilà que... Quentin puisse bénéficier d'une prise en charge différente du CEF, toujours avec un cadre de suivi éducatif important, et de soin aussi. Alors donc il y a le ST qui a rédigé à l'intention du magistrat, en lui expliquant, justement, la situation actuelle, l'état psychique de Quentin et voilà la possibilité en tout cas pour le jeune de rester au CEF et voilà, avec cette orientation au CHD. Donc ça s'est fait assez rapidement, le magistrat a validé ça à l'époque, donc ça s'est fait en quelques jours, donc voilà, l'idée c'est effectivement qu'il y ait cette prise en charge jusqu'à majorité. »

Situation de Quentin

Educateur CEF et CHD

« La décision du juge fait suite à un dialogue entre tous ces intervenants et tend vers une solution qui convient à tous²³⁰. Ceci n'est pas le simple fruit d'une culture de la bienveillance qui serait inhérente à la fonction de juge des enfants, ou une application mécanique de la notion juridique d'intérêt de l'enfant (qui se décline de manières différentes selon les époques ou les conceptions), mais une nécessité posée par l'efficacité éducative de la mesure. Pour qu'une intervention éducative porte ses fruits, il est impératif, du point de vue des professionnels qui prennent en charge la mesure, que les différentes parties (notamment le jeune et sa famille) en perçoivent la valeur et, mieux, s'y impliquent²³¹. »

b. L'intervention des mineurs

Un élément partiellement présenté dans la partie 1 de ce rapport est l'intervention des mineurs dans les décisions de justice et dans les transformations institutionnelles. Les jeunes pris en charge sont des « fins connaisseurs » du système judiciaire. Tout comme les professionnels, les jeunes se socialisent au monde qui les entoure. L'entrée dans un parcours en justice pénale, pour un mineur, transforme considérablement son monde social et l'intègre dans un tout nouvel univers qu'il apprivoise au fur et à mesure de son parcours :

« Il apprend les règles au fur et à mesure, les lois, au fur et à mesure, il intègre tout ça pour pouvoir aménager quelque chose avec tout ça, enfin, je ne sais pas comment m'exprimer, mais... Il sait très bien nous dire 'ça vous pouvez le faire, vous avez le droit, et ça vous n'avez pas le droit', alors parfois il se plante, mais souvent non. Il sait ce qu'il dit, et voilà... Je vais prendre l'exemple, là, en détention, il a demandé un transfert, il sait qu'il a le droit de demander un transfert, donc il a fait son courrier pour demander son transfert, il sait qu'il a le droit de demander son lieu de transfert, donc il choisit son lieu de transfert... Tout ça est soutenu par la détention... Voilà, il apprend au fur et à mesure certaines règles quand même qu'il peut mettre à son service... Donc ça c'est quand même une forme d'intelligence, de

²³⁰ Israël, L., « Les mises en scène d'une justice quotidienne », *Droit et Société*, n 42/43, 1999 ; Milburn P., « Les territoires professionnels et la négociation experte du réel dans la justice des mineurs », *Utinam*, n 23, octobre, 1997.

²³¹ Milburn P., « De la négociation dans la justice imposée. », *Négociations* 1/1, 2004, pp. 27-38.

pouvoir apprendre très rapidement, il saisit très très vite les choses, dans quel cadre il est et ce que ça lui permet de faire... »

Situation d'Omar
Educatrice UEMO

« Mais au vu de son jeune âge ça donnait l'impression qu'on avait du mal à l'accrocher, qu'elle fuyait le travail éducatif. Elle donnait aussi l'impression de 'je me débrouille toute seule. Je n'ai pas besoin d'adulte, je suis capable'. En même temps, je rejoins mon collègue, on sent aussi qu'il y avait des failles. Mais des failles minimisées dans son discours. Elle donnait une impression de maîtrise : 'ne vous inquiétez pas pour moi, je sais où je vais, je sais qui je vois, je vais m'en sortir et je suis une grande fille', comme si elle n'avait pas besoin d'être accompagnée. »

Situation de Lucie
Educateur EPM

Les capacités des mineurs ne sont pas toujours prises en compte par les intervenants dans les accompagnements. En effet, développer une connaissance des institutions, c'est avant tout en comprendre les failles, les limites, et réussir à mettre les intervenants en difficultés.

« Il a un objectif, c'est de faire modifier le règlement intérieur, le règlement de fonctionnement, là où c'est possible de l'attaquer il va le faire. Franchement chapeau, il sait épuiser. J'ai le souvenir d'une éducatrice qui a vraiment craqué devant lui. Il l'a fait craquer. Et sans la toucher. Si un petit crachat quand même. Un petit crachat dans les cheveux. Et c'est vrai qu'avec les cadres c'était plutôt différent. C'était différent, mais pas qu'avec les cadres, je me souviens d'un éducateur plutôt charismatique, un monsieur d'un certain âge, et ça se passait très bien avec lui. Et ce n'était pas un rapport de force. En fait Jawad si vous rentrez avec lui dans le rapport de force, c'est cuit. C'est cuit, il était sans limites lui, sans limites. Donc il fallait pouvoir trouver comme ça d'autres modes d'entrée. Puis à l'évidence c'est un gamin qu'il fallait aussi pouvoir contenir un moment donné, parce que dépassé par tout ce qu'il était. »

Situation Jawad.
Chef de service EPES

Mais ces capacités du mineur, son intelligence, sont avant tout des ressources pour les intervenants. Ils s'en saisissent et les travaillent avec les mineurs. La proximité directe qu'ont les intervenants socio-éducatifs avec les mineurs les amène parfois à être influencés par leurs points de vue et par leurs appréhensions du placement.

« Il pousse à être inventif. Il pousse à prendre des risques. Parce que finalement la routine il la connaît. Et il la connaît mieux que nous. Et en plus de ça il la met à mal. Donc du coup il y a toujours besoin d'avoir le dessus sur Jawad, mais en termes d'inventivité du quotidien. Parce que lui son quotidien, Jawad, quand il arrive à l'EPE, il le connaît. Il se lève, il emmerde tout le monde. Du matin au soir, il va là où ça fait mal. Et je pense que c'est là l'expertise que vous avez eu à l'UEMO elle est intéressante dans la mesure où il y a de la perversité. Je l'entends comme de la manipulation et de la mise à mal de l'adulte. Et de la mise de l'adulte dans l'impuissance d'agir. Et ça, ça le gratifie, ça le fait exister. Donc pour pouvoir le prendre en charge, il y a besoin de surprendre tout le temps. Tout à l'heure j'ai dit que le face à face, en tout cas le rapport de force ne marcherait pas. Parce que ce n'est pas notre cadre. Par contre ça a été le cadre du CER. Ce que je sais du CER, c'est qu'il a mangé, il a mangé de bonnes balayettes, il a brouté le sol, pas mal de fois, et pratiquement pendant 4 à 5 mois. Ça l'a contenu. Mais ça l'a contenu pour combien de temps ? Il sort il va au foyer il vous fait exploser. Ce n'était pas forcément la bonne solution, mais si ce n'est que de nous faire gagner du temps à ce moment là. Jawad il nous pose une question dans notre prise en charge : est-ce que finalement, il y a la place dans nos institutions, est-ce qu'il y a la place pour des gamins comme Jawad, et si oui, est-ce qu'il y a encore dans nos institutions la possibilité d'être inventif ? On a actuellement le même problème à l'ASE. Est-ce qu'il y a la possibilité d'être inventif et de sortir finalement de ce qu'on sait faire au quotidien avec 99% des gamins ? Et puis de temps en temps on a un Jawad qui nous pousse vers autre chose. Est-ce qu'il y a la possibilité ? Et pas qu'en termes de pédagogie, même en termes de loi. Il vous met toujours à la limite. Quand on nous dit de prendre le gamin, d'aller une nuit dormir avec lui à la belle étoile, de prendre une toile de tente dans le fin fond de la campagne, il se passe quelque chose. On est limite. »

Situation Jawad
Chef de service EPE

Les mineurs amènent donc les intervenants à transformer les institutions, et à modifier leur propre positionnement, à prendre leur défense, à porter leur parole devant un collectif. Ainsi, les intervenants peuvent vivre, encore une fois, des conflits de valeurs qui les mettent dans des positions de doute, d'hésitation quant à la posture qu'ils doivent adopter.

« Je me suis retrouvée, parce que c'est moi qui l'ai fait, à l'emmener dans son ancienne famille d'accueil à (ville distante de 150 km du foyer) parce qu'on n'avait aucune autre solution et puis parce que c'était ce qu'il réclamait depuis des mois, à cor et à cri, alors que nous quand même on avait freiné, sachant que... on n'était pas certain que ça tiendrait. »

Situation d'Omar
Educatrice ASE

« Quand je me suis retrouvée en synthèse avec le SHID, il m'a été stipulé que le règlement intérieur avait été assoupli pour Ugo, pour qu'ils soient en capacité de le tenir (...) bon déjà Ugo il a une bonne bouille, il est pas très grand, il est charmeur, il a quelque chose de la séduction. »

Situation d'Ugo
Educatrice UEMO

C'est exactement ce qui s'est passé dans le cas d'Ismaël. Comme nous l'avons montré dans la partie 2 de ce rapport, l'intervenant s'est retourné contre son institution pour défendre le jeune. Ceci nous renvoie à la thématique des segments d'identités développée dans le chapitre précédent. L'intervenant rentre dans un conflit de valeurs où il se positionne en contradiction avec son institution pour défendre ce qu'il comprend de la logique et du besoin du jeune.

« Et moi je négocie tout le temps pour lui, et je ne le ferais pas pour d'autres. Par exemple le placement direct. Moi mes chefs ils m'ont dit 'on est soulagé' Il n'est plus à l'ASE, on est tranquille. Et moi je me suis dit 'c'est un peu brutal, ça va être un peu compliqué'. J'ai réussi à négocier, qu'il y ait trois mois de fil rouge ASE placement direct. Que lui n'ait pas l'impression qu'on le jette comme ça. Mais du coup ça a été... »

Situation d'Ismaël
Educatrice de ASE

« Habituellement, les jeunes qui sont déférés sont au petit dépôt, l'entretien avec l'éducateur est au petit dépôt, et c'est le seul jeune, depuis deux ans que je suis au service et dans mes fonctions antérieures, que je vois présent dans le bureau de l'éducateur avec les deux policiers de la BAC devant. J'arrive dans le service et je vois les deux policiers, je dis 'bonjour, vous faites quoi ?', et ils me disent 'bah on est avec Jawad qui est déféré', je dis 'mais vous n'êtes pas au petit dépôt ?', et ils me disent 'non non, Jawad on le connaît bien depuis qu'il est petit, donc il n'y a pas de soucis'. Donc c'était un peu particulier. »

Situation de Jawad.

Directeur STEM0

À travers le cumul de problématiques des jeunes, les séries de prises en charge qu'ils connaissent, on peut entre-apercevoir un phénomène très particulier : le pénal se substitue à tous les autres types de prise en charge. Plus simplement, à partir du moment où une affaire s'ouvre en justice pénale, c'est cette prise en charge qui surplombe toutes les autres. Cela se traduit par la désignation de la PJJ comme institution responsable du dossier et la mise en place de mesures relevant strictement du suivi pénal.

Cette forme de « violence institutionnelle » est connue et a été critiquée par les intervenants à plusieurs reprises lors des groupes d'analyse. Elle renvoie à une question sensible : celle de « l'impuissance » de certaines personnes, de certaines institutions, qui en viennent à inventer des pratiques, à s'adapter et à innover, à chercher coûte que coûte des solutions pour apaiser un tant soit peu les mineurs dans l'accompagnement.

C'est en quelque sorte le caractère complexe des situations rencontrées par les professionnels et les conséquences qu'elles entraînent (les blocages de toutes sortes, notamment le manque de places ou solutions non adaptées menant à des placements par défaut) qui amènent à des innovations, à de nouvelles pratiques.

Les difficultés rencontrées par les mineurs, leur fragilité sociale et leurs nombreux actes (les violences qu'ils imposent, les conduites suicidaires...) sont déstabilisants pour les intervenants et les entraînent dans un autre registre que celui proposé par les cadres prescrits du métier. Les capacités des mineurs, leurs compétences, peuvent tout autant être des ressources pour les intervenants et les institutions qui s'en saisissent pour s'adapter et adapter leur intervention. C'est à ce niveau-là que les mineurs peuvent prendre une place dans leur parcours et participer à le construire.

Le point de vue des mineurs est également pris en compte par les juges qui échangent avec eux parfois de façon informelle. Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, les juges empiètent par moment sur le volet éducatif. Les frontières sont poreuses entre les champs d'intervention et les territoires professionnels. En somme, il apparaît que les juges sont, tout comme les intervenants socio-éducatifs, face aux « épreuves d'existence » des mineurs, également traversés par des ressorts émotionnels et d'action qui les amènent à déborder des cadres d'intervention judiciaire.

8.3. Vers un ordre négocié : la place des valeurs

Nous avons vu que les organisations et les collectifs de travail sont en perpétuelle recomposition en fonction du contexte d'intervention et de la situation du mineur. Les processus de décisions sont alors l'affaire de tous les acteurs. Chacun tente de prendre une place dans ce processus, essentiellement à travers des jeux identitaires et de luttes pour les territoires d'intervention. Les mineurs prennent également part à cette construction collective en réussissant, par des « ruses » et des « disquettes²³² », à faire entendre leurs points de vue et à participer peu ou prou à la construction de leur parcours.

Ainsi, face à l'incertitude et au caractère aléatoire de la formation de la décision du juge, les systèmes d'accords implicites permettent de stabiliser les décisions et d'ajuster la réponse judiciaire à la spécificité des « cas » à traiter. En somme, on pourrait dire que l'existence de ces systèmes d'accords implicites rend possible la fonction prudentielle de l'accompagnement éducatif des mineurs sous main de justice, en autorisant l'expression de la part interprétative du métier, là où les normes de l'organisation judiciaire ne le permettent pas. Ainsi, les jeux de négociations sur lesquels reposent les systèmes d'accords implicites aboutissent à des positionnements institutionnels nouveaux qui, même s'ils s'écartent des schémas organisationnels habituels et explicites, sont construits et validés collectivement. Par cette voie, les négociations dont il s'agit forment des consensus où chaque acteur trouve « sa place » dans le processus éducatif et judiciaire, et parvient à faire entendre sa « voix » (à défaut d'exprimer son « jugement expert ») par l'intermédiaire de logiques d'alliances et de réseaux d'acteurs informels et spontanés.

²³² Terme souvent utilisé par les jeunes pour définir les tactiques qu'ils mettent en place pour influencer les travailleurs sociaux.

Au final, par cette recombinaison spontanée et informelle de l'ordre éducatif, chacun participe malgré tout à l'appréciation des situations. En effet, les juges se font une idée des jeunes selon un point de vue partagé par tous, et entendent une « parole » sur les « cas » portée collectivement, qui au final peut avoir pour effet d'influencer la décision judiciaire. Or, cette « parole » pour exister et peser sur les fins de l'action, est le fruit non pas d'une *délibération* où chacun est autorisé à prendre part au débat, mais de jeux de luttes identitaires où précisément les *valeurs* prennent une place centrale. Ainsi, les éléments qui justifient la décision judiciaire peuvent être contenus dans la défense d'une éthique professionnelle que portent les acteurs ou groupe d'acteurs.

Sur ce point, notre enquête a pu montrer que les situations difficiles de prise en charge pouvaient mettre en panne l'organisation technique qui permet d'asseoir les « jugements experts » et les décisions judiciaires. Les services socio-éducatifs, comme judiciaires, rencontrent des difficultés pour évaluer les situations difficiles des mineurs et pour poser un diagnostic en vue d'offrir une réponse adaptée. A cette première difficulté, s'ajoute le manque de place qui complique encore les situations. Ainsi, face à une organisation formelle et habituelle en panne, l'ordre éducatif se trouve recomposé de l'intérieur à travers de multiples aménagements du cadre et « bricolages inventifs », comme l'ensemble de ce rapport a pu en faire la démonstration. Alors que la seconde partie du rapport a pu mettre en lumière que cette recombinaison de l'ordre éducatif est surdéterminée par les limites et les incertitudes des contextes d'action, nous souhaitons, ici, davantage éclairer ce qui est au fondement des systèmes d'accord implicites. Sur ce point, il est ressorti de notre enquête que l'éthique dans le travail et la place des valeurs personnelles constituaient des éléments importants qui influencent les négociations et actions collectives. C'est au travers des jeux identitaires entre acteurs que se trouvent affirmés (et réaffirmés) les systèmes de valeurs propres à chacun, lesquels, au final, orientent l'action collective par-delà les normes instituées.

Ainsi à l'issue de ce chapitre, nous pouvons dire que le processus de production des décisions judiciaires, bien que fortement contraint, rentre dans ce que nous considérons être un « ordre négocié²³³ » construit à partir des représentations et des valeurs personnelles de chacun, et auquel paradoxalement prennent part, essentiellement et surtout, les personnels socio-éducatifs en charge de l'accompagnement des mineurs. Cet ordre repose sur une complexité de facteurs qui s'articulent entre eux pour former un accord collectif dans lequel tous les

²³³ Strauss, A., *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionniste*, op. cit.

acteurs ont un rôle à jouer. Ces rôles divergent en fonction des places de chacun, mais, dans bien des cas, un consensus permet au minimum que la décision ait été discutée et non imposée. Ainsi, nous pouvons voir que « Les logiques d'acteurs ne peuvent pas être seulement rapportées à un système de contraintes qui serait totalement indépendant des acteurs, mais doivent être saisies au regard de la façon dont les acteurs perçoivent et modifient ce système de contraintes. En d'autres termes, s'il existe des contraintes objectives, les contraintes que rencontrent les différents acteurs sont elles-mêmes largement dépendantes des représentations des acteurs [...]. L'autonomie réelle dépend en partie de formes de négociations locales²³⁴. »

La sociologie de l'innovation nous enseigne que la créativité et l'invention naissent dans la transgression de certaines règles organisationnelles²³⁵. Les intervenants provoquent le changement en ajustant les règles pour qu'elles répondent davantage aux besoins des pratiques professionnelles. Il est intéressant de noter que ces adaptations prennent le plus souvent place dans des espaces intermédiaires. On perçoit ici la force de l'informel et sa capacité à prendre part aux organisations et à réguler les institutions²³⁶. Rappelons que Goffman, à travers son œuvre magistrale sur l'asile psychiatrique, éclairait déjà la part imprévisible des institutions, même les plus « totales », dans les « adaptations secondaires » qu'en font leurs membres²³⁷. Dans une institution aussi contraignante que l'hôpital psychiatrique, Goffman a pu montrer que les reclus parviennent toujours à trouver des parades et des marges de manœuvre qui leur permettent d'affirmer une identité propre et de s'écarter des rôles qu'on entend leur assigner²³⁸. Donc, on peut voir que le pouvoir des organisations n'est jamais figé, il est réapproprié et modulé de l'intérieur par les acteurs, qui aménagent et réaménagent en permanence les cadres d'action et leurs marges de manœuvre. Ainsi, les systèmes d'accords implicites, tels qu'observés au cours du chapitre 7, permettent aux intervenants socio-éducatifs *in fine* de construire leurs marges de manœuvre et identités de professionnels, au-delà, et en dehors, des normes organisationnelles qui limitent leur autonomie.

²³⁴ Milly B., « Les professions en prison : convergences entre individualisme méthodologique et interactionnisme symbolique. », *L'Année sociologique* 1/2001 (Vol. 51) , p. 103-136.

²³⁵ Boussard, V., *Le socio-manager. Sociologies pour une pratique managériale*, *op. cit.*

²³⁶ Reynaud, J.D., *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Paris, Armand Colin, 1989.

²³⁷ Goffman, E., *Asiles : études sur la condition sociale des malades mentaux*, *op. cit.*

²³⁸ *Ibid.*

Conclusion générale

Sortir des « échecs continus » de prise en charge et reconnaître la
« professionnalité prudentielle »

A l'issue de ces quelque 300 pages de rapport, il s'agit à présent de dresser un bilan qui permet de tirer les principaux enseignements de ce travail. Rappelons que la commande initiale prévoyait que nous puissions répondre à la question des « Echecs continus » de prise en charge des mineurs sous main de justice et des « stratégies institutionnelles » déployées par les équipes interinstitutionnelles pour y faire face. Or, la démarche inductive poursuivie dans le cadre de cette recherche et les premiers éléments qui se sont fait jour au cours de la phase exploratoire ont amené rapidement à une redéfinition de l'objet et de ses orientations. La remise du rapport intermédiaire, à mi-chemin du processus de recherche, marque le moment où émergeront les trois principales pistes ou thématiques d'analyse à partir desquelles s'est construit le présent rapport : 1/les lignes de vie des mineurs, 2/les ressorts de l'action et la construction du « réel de l'activité », 3/les collectifs, régulations et alliances de travail.

Très vite et afin de mieux comprendre la nature du travail réalisé au cours de l'accompagnement éducatif, les chercheurs ont éprouvé le besoin de *construire* les lignes de vie biographiques et institutionnelles des mineurs. Pour mémoire, ce travail s'est réalisé d'une part, à partir des bilans effectués lors de la consultation des dossiers, puis d'autre part, à partir des synthèses des récits formulés lors des groupes d'analyse par les personnels qui les ont accompagnés et côtoyés depuis cinq ans. Cette entrée par les destinées sociales et institutionnelles des mineurs, dans la première partie de ce rapport, a donc permis l'exploration de vingt-et-une histoires de vie par le regard que portent l'institution et les intervenants sur eux, et par là, de mieux saisir « l'expérience réelle » des situations d'accompagnement par les intervenants et les équipes. C'est à partir de ces vingt-et-un « cas » complexes, parfois extraordinaires, et du vécu singulier que les intervenants en ont, qu'il a alors été possible, dans une seconde et troisième partie, d'éclairer les incertitudes et les ressorts de l'action dans l'accompagnement des mineurs sous main de justice, et de mettre l'accent, autant sur les ressorts expérientiels, émotionnels et prudentiels du travail d'accompagnement éducatif, que sur les alliances tactiques et stratégiques au fondement des

collectifs et des identités de travail. Ainsi, le processus de théorisation ancrée, qui a pris forme au cours du traitement des données jusqu'à l'écriture finale du rapport, a permis, dans la succession des trois orientations du rapport, qu'émerge la portée générale de notre travail, à savoir : *Les recompositions de l'ordre éducatif*, et à travers elles, la construction d'une « professionnalité prudentielle ».

Il s'agit à présent de repérer les principaux acquis de ce travail.

Construire les lignes de vie biographiques et institutionnelles des mineurs : quels enseignements²³⁹ ?

Bachir, Pierre-Xavier, Tahrik, Gassan, Jawad, Manuel, Lucie, Victor, etc. Au total, vingt-et-un mineurs dont nous avons étudié les « lignes de vie ». Rappelons que nous nous sommes appuyés sur le point de vue des professionnels et que nous nous sommes intéressés à la dimension biographique et institutionnelle des lignes de vie. En quelque sorte, c'est donc une double enquête que nous avons menée : une enquête sur le parcours des mineurs, mais aussi une enquête sur les connaissances et les représentations des travailleurs sociaux.

Le premier enseignement qui ressort a trait à la consistance du groupe formé par les enquêtés. Les mineurs retenus ont pour caractéristiques d'avoir un long parcours institutionnel et d'avoir mis en difficulté à de nombreuses occasions les intervenants sociaux. Pour autant, les lignes de vie présentent des différences et l'échantillon n'est pas constitué d'individus en tout point similaires les uns aux autres. Autrement dit, il y a à la fois du « commun » et du « différent » dans les lignes de vie. Le commun se donne à voir dans la fragilité du milieu familial, un parcours fait de discontinuités et de ruptures, la multiplicité des difficultés à la croisée du familial, du sanitaire, du scolaire, de la délinquance, du social et de l'insertion professionnelle. Le différent se manifeste notamment à travers les profils et les personnalités des mineurs. Pour schématiser, le problème principal du mineur peut relever de l'un ou l'autre des domaines précédemment cités. Certains mineurs sont marqués considérablement par le milieu familial, d'autres par le handicap ou la délinquance. De plus, si certains mineurs sont dominés et abusés, d'autres au contraire s'imposent auprès de leurs pairs et affrontent ouvertement les représentants des institutions.

²³⁹ Cette sous-partie est rédigée par David Grand.

Le deuxième enseignement relève de l'usage des « parcours » dans les institutions du travail social. Ce n'est pas un hasard si nous n'avons pas employé cette notion et si nous avons adopté celle de « lignes de vie biographiques et institutionnelles ». Hypothèse non explicitée jusque-là, nous pensions avant de mener l'enquête que la notion de parcours désigne avant tout le parcours institutionnel de l'usager. Or un parcours comprend également une dimension biographique, il mêle le biographique et l'institutionnel. Les usagers des institutions ont une vie en dehors de celle-ci tout comme ils ont eu une vie avant d'y entrer pour la première fois. De ce point de vue, notre enquête montre, d'une part, que le parcours institutionnel du mineur n'est pas toujours connu, posant en certaines circonstances problème aux travailleurs sociaux. D'autre part, validant notre hypothèse, il est apparu plusieurs fois que le mineur est appréhendé uniquement en termes de mesures, de suivis et d'établissements. En somme, il est connu en tant qu'« usager » mais pas en tant que « personne », ce qui questionne la possibilité même de tout travail social. Pour autant, il convient de rappeler, pour ne pas tomber dans une critique facile des travailleurs sociaux, que la personnalisation de l'intervention ne va pas de soi en raison des contraintes supportées (nombre de suivis, poids des procédures, gestion de l'urgence, etc.) et des stratégies d'évitement des mineurs.

Le troisième enseignement des lignes de vie invite à se décaler d'un discours tenu sur les mineurs. En effet, il est dit d'eux qu'ils mettent en échec les travailleurs sociaux, qu'ils ne sont pas adaptés aux structures et qu'ils sont ou seraient incasables etc. Cette responsabilisation des mineurs fait l'économie d'un point important. Les lignes de vie ne sont pas que le résultat d'un processus individuel. Produites dans un contexte social donné, elles sont également le fruit d'une histoire familiale et d'interactions avec les représentants des institutions (école, justice, travail social). Aussi, concernant les institutions, on pourrait précisément tenir le discours inverse et prétendre qu'elles peuvent mettre en échec le mineur quand elles excluent, déplacent sans cesse, trouvent des solutions par défaut, fonctionnent sur des temporalités opposées à celles des mineurs qui font, par exemple, que les décisions de justice sont prononcées alors que la situation du mineur se présente sous un jour plus favorable voire se stabilise. Ce à quoi il faut ajouter, même si c'est marginal, des maladresses et des erreurs, sans doute inhérentes à toute activité humaine et néanmoins problématiques : victime de sa mauvaise réputation, le mineur est discriminé ; de même, il arrive qu'il soit insulté ou blessé physiquement sans que les professionnels ne soient remis en question. En résumé, dans le pire des cas, non seulement l'usager n'est pas « au centre », selon la formule

consacrée, mais en plus il peut vivre l'expérience de l'injustice en contradiction avec les principes qui soutiennent l'action des institutions.

Le quatrième et dernier enseignement des lignes de vie permet de ne pas en rester aux constats tout juste formulés. Certes, comme on peut s'y attendre *a priori*, les lignes de vie des mineurs sont caractérisées par de nombreuses discontinuités et ruptures, elles sont ou seraient « chaotiques ». Mais tout n'est pas instable ou négatif. Il est simplificateur de qualifier strictement les parcours des mineurs de la sorte. L'analyse de plusieurs lignes de vie montre en effet qu'elles comportent peu ou prou des « moments de continuité » parfois oubliés par les professionnels et qui, pourtant, prouvent que le « maintien de soi » du mineur, éclipsé sur une durée plus ou moins longue, peut être retrouvé. C'est précisément à cet endroit que le biographique et l'institutionnel convergent, le mineur et les intervenants socio-éducatifs s'accordent. Durant un temps, la solution de placement proposée convient, le lien avec les intervenants se noue, le suivi avance et, au mieux, permet de dégager un tant soit peu l'horizon. Mais, pour y parvenir, plusieurs conditions doivent être réunies dont la stabilité résidentielle indispensable à tout un chacun pour se poser et se projeter, la rencontre entre le mineur et les personnels éducatifs sur la base de la reconnaissance d'autrui comme être doté de capacités, préalable pas toujours partagé par les professionnels au sujet des mineurs ainsi que de leurs parents.

Des savoirs qui s'ignorent

Au démarrage du travail d'écriture de la seconde partie, et partant du constat que les acteurs de l'accompagnement des mineurs en grande difficulté disent « ne pas savoir », le chapitre 3 nous a conduits à chercher et à recenser tout ce qui se trouvait ainsi insu : les données masquées des dossiers, les savoirs théoriques ignorés, les informations biographiques perdues, les secrets et les paroles inaudibles... Nous avons alors imaginé une première hypothèse : le savoir des accompagnateurs porte moins sur le mineur ou sur son contexte de vie et son environnement institutionnel, que sur eux-mêmes ; c'est un savoir réflexif sur une action en train de se faire.

En comparant ce savoir particulier aux connaissances mises en scène dans les entretiens de groupe par le juge ou les psys, nous avons pu comprendre quelle fonction les intervenants de l'accompagnement attribuaient à leur mode de pensée : ni cliniciens experts, ni prescripteurs

judiciaires, les éducateurs ne se vivent pas non plus comme des détectives enquêteurs. À ces trois formes de savoir-pouvoir, ils tentent d'opposer une pensée du *faire avec* qui, *in fine*, vise à permettre à l'autre, le mineur, d'un peu *se penser*.

Enfin, nous avons cherché à comprendre ce qui permettait à une pensée si fragile de tenir, et progressivement nous avons pu dévoiler, à côté de la pensée stratégique des cadres, jouant sur la différenciation des lieux et s'étayant sur les dynamiques de projets, individuelles ou collectives, une pensée tactique des intervenants, posture patiente d'attention aux surprises et aux « bons moments ». C'est une pensée de la veille curieuse, entre affûts et maraudes, qui guette l'apparition de l'autre, de l'enfant derrière le délinquant, de l'adulte en devenir derrière le mineur en difficulté. C'est une pensée de l'altérité, qui en instituant « l'autre en soi » permet à l'autre de se subjectiver un peu. C'est une éthique de l'accompagnement.

Des contextes d'incertitude qui activent des ressorts expérientiels

En parallèle à cet éclairage liminaire sur les savoirs qui s'ignorent et la pensée réflexive des intervenants socio-éducatifs, les chapitres suivants, ont, à partir d'une sociologie du travail, des professions et des organisations, cherché à cerner les incertitudes et les limites des contextes d'action où prennent forme, précisément, les ressorts de l'action expérientiels et informels dont on peut dire qu'ils correspondent à un agir tactique pour reprendre la terminologie de Michel de Certeau.

Lors des groupes d'analyse, les éléments constituant les limites de la prise en charge des mineurs difficiles générant un sentiment d'impuissance, voire d'incompétence chez les intervenants, sont apparus moins liés aux caractéristiques propres de la personne du mineur et à ses attitudes / aptitudes, qu'au contexte d'intervention et aux logiques organisationnelles qui limitent les possibles. Suivant ce constat, le chapitre 4 a permis de déceler les tensions, contradictions et nœuds issus des contextes d'action qui placent les professionnels dans des situations de fortes incertitudes.

Par cette entrée, nous avons pu voir qu'un des premiers éléments d'incertitude qui caractérise la prise en charge des mineurs sous main de justice tient au manque d'informations dont disposent les services et les personnels éducatifs pour approcher les publics dont ils ont la charge. Ce vide d'informations sur les lignes de vie biographiques et institutionnelles qui composent la destinée sociale et éducative des mineurs constitue un nœud de la pratique

préjudiciable à la construction d'une pédagogie éducative personnalisée et à la cohérence de l'accompagnement du mineur dans sa continuité.

A côté des freins que constitue l'énigme du parcours biographique et institutionnel, c'est à la question de la « place » et du « placement par défaut » que sont confrontés les professionnels. Systématiquement, les intervenants ont évoqué lors des groupes d'analyse, le temps et l'énergie déployés dans le but de trouver une « place », coûte que coûte, au mineur. Quête effrénée qui, bien souvent, se solde par un placement par défaut ou/et par une série de placements-déplacements. La réponse faiblement adaptée ou totalement absurde relative au placement par défaut, autorisent ainsi des débordements de toutes parts, du côté du mineur qui peut saisir la brèche pour s'y engouffrer, et du côté de l'intervenant, qui peut intérioriser un sentiment d'échec, d'impuissance, voire d'incompétence pouvant générer une forme de discrédit professionnel et des logiques d'usures psychologiques.

Allant de pair avec les constats formulés précédemment, le manque de souplesse et une hyper standardisation des pratiques sont apparus comme une entrave importante à la réflexivité et à l'autonomie des intervenants, venant percuter de plein fouet les identités professionnelles. Globalement, le renforcement des protocoles issus des « démarches qualité » et du mouvement de la « nouvelle gestion publique » est vécu par les personnels éducatifs comme un glissement de leur mission vers davantage de tâches administratives qui les éloignent de ce qui fonde leur métier : la relation.

Pour autant, même si c'est un fait avéré que la rationalisation et la normalisation des pratiques peut percuter, saper, voire entamer la professionnalité²⁴⁰, les données de l'enquête ont toutefois permis de sortir d'un discours de l'impuissance pour être attentifs aux *pratiques en train de se faire*²⁴¹ et à la façon dont, malgré tout, les acteurs recomposent et réinventent les pratiques en permanence. Par cette voie, on a pu voir que les limites des contextes d'action peuvent constituer également, et de façon tout à fait paradoxale, des occasions qui contraignent les acteurs à rendre visibles leurs ressources et les options prises, et à inventer d'autres dispositions et figures argumentatives²⁴². C'est bien ce qu'a permis de vérifier le chapitre 4, en faisant ressortir les tâtonnements et « bricolages inventifs » que réalisent les intervenants pour mener, tant bien que mal, leur mission et faire face aux contextes incertains

²⁴⁰ Lenzi, C., Milburn P. et al., « *Les Centres éducatifs fermés : la part cachée du travail éducatif en milieu contraint* », *op. cit.*

²⁴¹ Boltanski (Luc), *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. *op. cit.*

²⁴² Chateauraynaud, F., « L'emprise comme expérience », *op. cit.*

de la prise en charge des mineurs pour lesquels les savoirs reproductibles ne semblent pas suffire²⁴³. Sur ce point, le lien avec les travaux de Florent Champy sur les professions à pratiques prudentielles, a permis d'éclairer la façon dont, à bien des égards, les ressorts activés par les intervenants dans la prise en charge des mineurs difficiles, procèdent d'une démarche prudentielle et d'un type d'activité cognitive et pratique que se construit à partir de multiples tâtonnements et ressorts d'action expérimentiels.

Un « travail émotionnel », enjeu de la « professionnalité prudentielle »

Parmi ces ressorts, la dimension émotionnelle du travail des intervenants éducatifs occupe une place centrale. Prenant appui sur cette ressource, ils construisent auprès des mineurs des ressorts d'inventivité et d'adaptation sur lesquels prend forme la relation éducative. Considérant les émotions, leurs usages et leur maîtrise dans l'intervention auprès des mineurs difficiles comme l'expression d'un « travail émotionnel²⁴⁴ » qui prend forme, s'informe et se déforme à travers les besoins de la relation et les normes institutionnelles, le chapitre 5 a permis de mettre au jour qu'il constitue un ressort d'engagement puissant dans l'établissement du lien avec les mineurs et la gestion des situations difficiles. En outre, nous avons pu voir comment ces émotions sont façonnées par les contextes d'action qui, tout à la fois, les suscitent et les exacerbent, mais aussi, les répriment, les contrôlent et les passent sous silence.

Dans cette approche contextualiste, les données de terrain ont permis de vérifier que le « travail émotionnel » (engagement de soi, surimplication, maîtrise des affects...) repose, certes sur des *dispositions* à agir, mais, avant tout, est activé par des *dispositifs* ou logiques situationnelles qui forment un contexte d'action. En somme, il n'y a pas de « travail émotionnel », avec ce que ça suppose d'engagement de soi et de *contrôle des affects*²⁴⁵, sans qu'une organisation le suscite.

En outre, au cours du chapitre 5, il a été possible de mettre en relief deux réalités paradoxales qui caractérisent le « travail émotionnel » dans l'accompagnement des mineurs difficiles. D'une part, il rend possible une implication personnelle dans le travail, source d'inventivité et d'interactions positives avec les mineurs ; d'autre part, il revêt un *contrôle des affects* qui

²⁴³ Champy, F., *La sociologie des professions*, op. cit.

²⁴⁴ Hochschild Arlie R., « Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale. », op.cit

²⁴⁵ Elias, N., *Engagement et distanciation : contributions à la sociologie de la connaissance*, op. cit.

opère par le biais des « normes émotionnelles » prescrites au sein des institutions concernées. Par cet éclairage, il est ressorti que les paradoxes inhérents au « travail émotionnel », parce qu'ils peuvent fragiliser le lien d'attachement avec le mineur, viennent percuter les identités individuelles, au point de générer de la part des intervenants des conflits de valeurs et des prises de position contre l'institution.

Ainsi l'entrée par les « émotions », plus qu'un objet, constitue une démarche de recherche pertinente qui, comme l'a rappelé Sabine Fortino, permet une approche renouvelée des thèmes clés de la discipline sociologique, et notamment de la sociologie du travail²⁴⁶ et des professions. Par cette voie, il devient possible d'éclairer tout un pan des métiers n'ayant pas le statut de profession au sens fonctionnaliste du terme, « des métiers pour lesquels leurs membres n'ont pas tous la possibilité de revendiquer d'avoir fait des études longues, et qui n'ont pas tenté ou n'ont pas réussi à faire aussi bien reconnaître la valeur des savoirs et savoir-faire mis en œuvre dans leur travail, en sorte d'asseoir leur autonomie professionnelle²⁴⁷ ». Ainsi, l'intérêt d'une telle démarche qui donne du poids aux savoirs tacites et non totalement explicites dans la construction des pratiques et des identités professionnelles, permet de sortir du cadre peu satisfaisant de la théorie de l'activité professionnelle comme « une science appliquée²⁴⁸ ».

De cette façon, l'examen des émotions au travail et du travail des émotions²⁴⁹ nous a permis d'être attentifs à l'écart entre le « travail prescrit » et le « travail réel », et à la façon dont les acteurs s'appuient sur cet écart pour construire leur professionnalité et leur marge de manœuvre. Ce qui nous a conduits à considérer le « travail émotionnel » dans l'accompagnement des mineurs difficiles comme un enjeu majeur de la « professionnalité prudentielle ». Il est intéressant ici de noter le parallèle avec les travaux de Philip Milburn sur les avocats et les médiateurs²⁵⁰ où ce dernier a mis en exergue le rôle de la « relation de service » dans la construction de la professionnalité. Dans ce cas, la maîtrise de « la relation » apparaît comme le « creuset de la compétence » (dite « compétence relationnelle »). De la même façon, il est possible de voir, concernant notre enquête, que le travail des émotions, en

²⁴⁶ Fortino, S., Jeantet A. et Tcholakova, A., « Émotions au travail, travail des émotions », *op. cit.*

²⁴⁷ Champy, F., *La sociologie des professions*, *op. cit.*

²⁴⁸ *Ibid.*

²⁴⁹ Fortino, S., Jeantet A. et Tcholakova, A., « Émotions au travail, travail des émotions », *op. cit.*

²⁵⁰ Milburn P., *La médiation : expériences et compétences*, Paris, La Découverte, 2002

tant qu'il permet la construction et la maîtrise de la relation éducative dans des contextes d'action fortement incertains, constitue un enjeu crucial, à la fois de la consolidation des identités professionnelles et de la prise en charge des mineurs difficiles.

Ainsi, la confiance que le mineur accorde à l'intervenant, tout comme l'autorité professionnelle qu'il lui reconnaît, sont négociées en permanence à travers le travail des émotions. D'où l'importance, pour conforter l'autonomie des professionnels, que soit reconnue la « compétence émotionnelle » dans la prise en charge des mineurs difficiles, comme un mode de connaissance et d'action pertinent quand les savoirs explicites et reproductibles ne suffisent pas²⁵¹.

Pour autant, il ne suffit pas de révéler des ressorts d'action expérientiels, *a fortiori* émotionnels, pour que des compétences ou un métier existent, encore moins une profession. A quels moments ces ressorts individuels de l'expérience émotionnelle deviennent des ressources transversales, reconnues et partagées par tous ? A cette question, nous formulons une hypothèse : celle de dire que si les ressorts émotionnels des intervenants peuvent s'avérer pertinents pour construire la relation, leur clandestinité et leur non-reconnaissance par les collectifs de travail, limite l'approche émotionnelle et relationnelle dans sa pleine dimension pédagogique et experte²⁵².

C'est la raison pour laquelle, il nous a semblé pertinent d'approcher le travail des intervenants par l'idéal type des pratiques prudentielles. En effet, l'exercice de l'activité prudentielle renvoie nécessairement à la dimension collective du travail. Pour devenir un mode de connaissance et d'action pertinent, l'activité prudentielle passe par des pratiques délibératives²⁵³. De la sorte, cette orientation met l'accent sur les pouvoirs organisationnels. Elle déplace le regard des savoir-faire individuels aux pouvoir-faire collectifs. La notion de pouvoir-faire traduit le pouvoir que l'organisation confère à la profession ou au métier en reconnaissant l'autonomie de réflexion des acteurs. En somme, ce sont tous les espaces collectifs où l'organisation autorise une délibération prudentielle sur les cas et sur les modalités et les fins de l'action.

²⁵¹ Champy, F., *La sociologie des professions, op. cit.*

²⁵² Lenzi C., Milburn P., « Les centres éducatifs fermés : de la clôture institutionnelle à l'espace éducatif. », *op. cit.*

²⁵³ Champy, F., *La sociologie des professions, op. cit.*

Notre enquête semble indiquer ici que la configuration même du travail prudentiel pour répondre à l'incertitude des contextes d'action, renforce le « pouvoir » que les acteurs attribuent aux régulations collectives existantes²⁵⁴. Ces situations peuvent avoir pour effet de modifier et de renforcer les « pouvoirs organisationnels » dans leur capacité à reconnaître la nécessaire part inventive et sensible du travail des intervenants, comme une compétence clé de leur intervention auprès des mineurs difficiles. Enjeux de professionnalité d'autant plus importants dans un contexte paradoxal de forte normalisation des pratiques, qui au contraire, peut avoir pour effet d'entamer la professionnalité prudentielle, là où la prudence et la pluralité des options prises la renforcent.

Un « agir réflexif et prudentiel » traversé par des logiques collectives

Nous avons tenté, au cours de ce rapport, de comprendre comment les intervenants socio-éducatifs démêlent les nœuds de la pratique, tentent de s'extraire des tensions du métier, se débrouillent des situations les plus complexes et incertaines, s'affranchissent des contraintes, et recomposent, malgré tout, le sens de l'action à travers l'activation de ressorts informels et expérientiels. Les ressorts dont on parle, ne sont pas des compétences formelles, mais des capacités à adapter et à réinventer les pratiques en fonction de la singularité des cas à traiter. Prenant forme dans l'expérience vécue des situations de travail, ils ont comme caractéristique de composer le « réel de l'activité²⁵⁵ ». Cette dimension constitue la part non prescrite, donc invisible du métier. Par nature informels et insaisissables, ils échappent aux cadres prescrits du travail, et par conséquent, n'entrent dans aucune grille d'évaluation de la qualité des prises en charge.

Pour autant, bien qu'invisibles et difficilement objectivables par les acteurs, ils forment l'essentiel de l'agir professionnel, et sont apparus comme un refuge aux identités professionnelles malmenées. Au vrai, l'informalité des pratiques et leur caractère expérientiel, semblent constituer des leviers de protection et de défense des valeurs relationnelles, sensibles et morales du métier, quand celles-ci apparaissent menacées. A un niveau individuel, l'activation des ressorts expérientiels et informels, dont les ressorts émotionnels, pour dépasser les limites et impossibilité des contextes d'action, semblent agir comme un contre-

²⁵⁴ Lenzi, C., Milburn P. et al., « *Les Centres éducatifs fermés : la part cachée du travail éducatif en milieu contraint* », *op. cit.*

²⁵⁵ Clot, Y., *Travail et pouvoir d'agir*, *op. cit.*

point à la rationalisation des pratiques. De fait, l'informalité des pratiques, dans le dépassement du cadre formel par une surimplication et un engagement subjectif dans le travail, autorise une extériorité de soi, là où l'institution génère de l'intériorité et de l'objectivité dans le *contrôle des affects* et la normalisation des pratiques.

Agissant comme un renfort aux identités individuelles des intervenants, nous l'avons déjà dit plus haut, les ressorts du sensible et de l'émotionnel sont un enjeu de la professionnalité prudentielle. Une professionnalité qui se construit par tâtonnements et dans l'écart aux normes prescrites, quand l'application des savoirs scientifiques et reproductibles ne suffit pas²⁵⁶. Pour autant, l'existence d'une sensibilité et d'un engagement de soi dans le métier sont-ils suffisant pour construire durablement les *identités professionnelles*²⁵⁷ et garantir la réflexivité et l'inventivité des accompagnements des mineurs difficiles ? Nous ne le pensons pas. Il ne suffit pas de caractériser l'agir professionnel comme un « agir réflexif²⁵⁸ » et « sensible²⁵⁹ » pour que soit possible l'expression d'une professionnalité, *a fortiori* prudentielle, avec tout ce que ça suppose d'autonomie et de marge de manœuvre pour les professionnels.

L'idée que le travail n'est pas forcément formalisable et suppose de la réflexivité pour agir (modèle du praticien réflexif) et le sens de la situation (intuition et sensibilités de l'intervenant), peut s'appliquer à tout métier et à toute activité sociale. Ainsi, comme le souligne Florent Champy : « Toute activité sociale est porteuse d'imprévu ; toute situation d'action est unique à certains égards. Mais il faut dépasser ce simple constat, car des différences de degré peuvent avoir des conséquences considérables [...] Toute activité suppose de la réflexivité, mais l'extension et les formes de cette dernière sont susceptibles de varier assez considérablement²⁶⁰ ». Convoquant les travaux de Schön, Champy met en lumière un aspect du travail professionnel qui permet de distinguer certaines professions d'autres activités. Celui-ci a trait au rôle important que joue la *confrontation* avec divers cas rencontrés au cours de l'apprentissage professionnel. « Cas » pour lesquels des questions analogues ont pu se poser. Par ce constat, Schön a mis en évidence le rôle de « l'intuition lestée » par l'expérience et le pari que constitue le raisonnement par analogie entre cas

²⁵⁶ Champy, F., *La sociologie des professions, op. cit.*

²⁵⁷ Demazière D., Dubar C, *Analyser les entretiens biographiques, op. cit.*

²⁵⁸ Schön, D., *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, op. cit.*

²⁵⁹ Libois, J., « Vitalité de l'émotionnel dans l'agir collectif », *op. cit.*

²⁶⁰ Champy, F., *La sociologie des professions, op. cit.* p. 75.

proches. C'est bien parce que les problèmes qui se posent au professionnel ne sont pas *totalemment* nouveaux et singuliers, que la réponse apportée n'est pas accidentelle²⁶¹ et qu'elle fait référence à un stock de signifiants qui agit comme un répertoire d'actions.

Ainsi, par l'apprentissage de l'expérience, s'accumulent des ressources cognitives essentielles, qui seront mobilisées par la suite, suivant les cas, pour répondre avec le moins d'incertitude possible au caractère imprévisible de la situation, notamment lorsqu'elle confronte les intervenants au matériau humain. Pour autant, la théorie de l'agir réflexif développée par Schön, même si elle en indique la voie, ne parvient pas à dégager les spécificités de certaines professions, dont les professions à pratiques prudentielles. Il s'avère qu'en polarisant son attention sur l'expérience acquise sur le tas, et sur la manière individuelle dont le praticien construit ses savoirs (savoirs réflexifs), Schön considère la réflexivité comme la maîtrise de savoirs et de savoir-faire qui se développent exclusivement au fil de l'histoire personnelle. Cette approche de l'agir professionnel néglige, *in fine*, le caractère collectif de ce qui est transmis au-delà de l'apprentissage individuel²⁶².

Sur ce point, les enseignements de ce rapport permettent d'échapper à cette croyance, selon laquelle, les savoirs et savoir-faire qui construisent l'agir réflexif seraient principalement le fait d'attributs individuels²⁶³, et de rechercher, dans les ressorts collectifs, les conditions possibles d'expression d'une intuition situationnelle (savoirs réflexifs), et d'une façon de raisonner sur les cas (savoirs abstraits), ce qu'Abbott nomme *l'inférence*.

Qu'il s'agisse de la réflexivité chez Schön, ou de l'inférence chez Abbott, il s'agit bien de ressources cognitives qui permettent de faire face, comme l'a mis en évidence Champy, à des situations complexes et incertaines, quand les savoirs routiniers et scientifiques ne suffisent pas. Pour autant, l'incertitude des contextes d'action pour être levée totalement, appelle une concertation et une délibération au sein de groupes de pairs. « C'est bien parce qu'elle ne coule pas de source qu'une *délibération prudentielle* doit exister²⁶⁴ ». Ce processus suppose la maîtrise d'une culture professionnelle experte entre professionnels, située à la croisée de

²⁶¹ Champy, F., *La sociologie des professions*, *op. cit.*

²⁶² *Ibid.*

²⁶³ *Ibid.*

²⁶⁴ *Ibid.*

savoirs abstraits et de modes de connaissance qui ne sont pas de simples applications de ces savoirs²⁶⁵.

Donc, approcher l'accompagnement des mineurs difficiles sous l'angle d'une « professionnalité prudentielle » oblige à regarder du côté des collectifs de travail dans la façon dont ils consolident les ressorts d'action expérientiels et informels, et par la même, les identités et autonomies professionnelles. Cette orientation met l'accent sur les *pouvoir-faire organisationnels* qui consolident les ressorts de l'action et les *savoir-faire situationnels*. Nous les définissons comme les *pouvoirs* que l'organisation confère aux pratiques professionnelles en reconnaissant les marges de manœuvre des praticiens.

Par cette voie, c'est la question de la recomposition de l'ordre organisationnel - en tant qu'ordre éducatif - que nous avons été amenés à réfléchir au cours de la troisième partie du rapport. 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... L'entrée par les logiques organisationnelles a donc permis d'interroger la construction de la compétence professionnelle dans ses dimensions collectives.

Un ordre éducatif recomposé entre solidarités clandestines et systèmes d'accords implicites

Nous avons pu voir au cours de la recherche que les intervenants déploient une énergie redoutable pour s'extraire du dilemme et des paradoxes du métier, au moyen de *ruses*, de *tactiques* et de *bricolages inventifs*²⁶⁶. Or le risque est que l'accompagnement éducatif ne se limite qu'à l'expression de cette facette du métier, et que l'aspect pédagogique, celui qui vise à projeter le mineur dans un espace social élargi et dans une temporalité biographique, s'en trouve affaibli. On a pu voir que cette dimension pédagogique (une *pédagogie de la responsabilisation* selon Philip Milburn) constitue la clé de voûte de l'ensemble du processus

²⁶⁵ *Ibid.*

²⁶⁶ Certeau (de), M., *L'invention du quotidien*

éducatif auquel le mineur est soumis. Elle suppose de la part des intervenants, une approche *individuelle* et *interprétative* de la situation du mineur²⁶⁷.

Ainsi, au-delà de l'établissement de la relation éducative, l'accompagnement des mineurs consiste à produire des « jugements experts »²⁶⁸. 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 décisions²⁶⁹. Les écrits produits par les intervenants socio-éducatifs relèvent par excellence de ce processus. Or, au cours de la recherche, l'étude des dossiers a révélé que les intervenants socio-éducatifs investissaient peu ces espaces comme un lieu d'expression des « jugements experts ». De fait, le *contrôle des affects* qu'opèrent les institutions sur leurs membres les autorise difficilement à exprimer la part *conjecturale*²⁷⁰ et d'appréciation sensible de leur travail au sein du réseau de signification expert (juge, psychologue, services éducatifs de milieu ouvert, chefs de service, etc.) amené à évaluer le mineur.

Pour autant, si l'interprétation abstraite et sensible des situations des mineurs par les intervenants socio-éducatifs n'a pas *droit de cité* dans les dossiers transmis dans le circuit hors des institutions, notamment auprès des juges, on a pu voir *a contrario* que ces mêmes intervenants sont incités, du fait notamment de l'obligation auxquelles sont soumises les institutions depuis la Loi de 2002²⁷¹, à consigner dans des « notes personnelles » internes au service, des récits de pratiques dans une visée davantage réflexive, subjective et évaluative.

Par cet éclairage, la véritable question qui est ressortie n'est pas tant celle d'une absence d'investigations et d'interprétations sur les « cas » par les intervenants, que celle d'une reconnaissance de ce travail à travers des espaces collectifs dédiés à la transmission des informations et à la délibération collective. Alors qu'il apparaît clairement que les intervenants inventent et réinventent en permanence les pratiques au moyen d'une mise au travail de la pensée réflexive, nous avons donc cherché à identifier les espaces où pouvaient s'exprimer collectivement la fonction abstraite et prudentielle du métier.

²⁶⁷ Lenzi C., Milburn P., « Les centres éducatifs fermés : de la clôture institutionnelle à l'espace éducatif. », *op. cit.*

²⁶⁸ *Ibid.*

²⁶⁹ Trépos, J.-Y., *Sociologie de l'expertise*, Paris, PUF, 1995.

²⁷⁰ Champy, F., *La sociologie des professions*, *op. cit.*

²⁷¹ Loi 2002 qui rénove l'action sociale et médico-sociale.

Suivant cet objectif, le chapitre 6 a permis de montrer que le système formel et les règles organisationnelles qui prévoient des espaces dédiés à la concertation et à la coordination collectives (la réunion d'équipe et l'analyse des pratiques professionnelles, par exemple), étaient détournés de leur fonction d'origine pour répondre à des questions essentiellement organisationnelles. Sur ce point, on a pu poser le constat que les lieux dédiés au travail de la pensée, comme peuvent l'être les réunions de synthèse ou encore les séances d'analyse de la pratique, parce qu'envahis par une gestion et régulation de l'urgence, limitent de fait les séquences réflexives et délibératives sur les « cas ». Pour autant, bien que les espaces de régulations protocolaires ne soient pas suffisants pour assurer l'existence réelle de collectifs de travail réflexifs et délibératifs, nous avons pu saisir que ceux-ci émergent toutefois de façon spontanée et informelle. De cette façon, les ressorts d'action informels qui prennent forme dans l'expérience vécue des situations de travail, de façon spontanée et invisible, loin d'être des actes isolés, sont soutenus par des solidarités informelles et un schéma d'organisation clandestin, au sein duquel les personnels d'encadrement jouent un rôle singulier. Ce schéma clandestin permet une recomposition et un ajustement permanent de l'ordre éducatif, de façon à réorienter l'action collective en fonction des identités professionnelles et des valeurs qui les façonnent.

Cette recherche, *in fine*, a permis de vérifier que les schémas organisationnels bien qu'étant le résultat de procédures prescrites et de protocoles d'action formels, sont aussi et surtout, composés et recomposés de l'intérieur par les acteurs à travers des jeux d'alliances, de luttes, et de négociations incessants.

En dernière instance, c'est donc à la mise en lumière d'un *ordre éducatif recomposé* dans l'informalité des « systèmes d'accords implicites », entre acteurs et groupes d'acteurs, qu'ont pu être consacrés les deux derniers chapitres. En somme, il est apparu que ces alliances implicites garantissent en quelque sorte la fonction prudentielle de l'accompagnement des mineurs sous main de justice, en autorisant l'expression de la part interprétative du métier, là où les normes protocolaires de l'organisation judiciaire ne le permettent pas. Ainsi, les jeux de négociation sur lesquels reposent les « systèmes d'accords implicites » aboutissent à des positionnements institutionnels nouveaux qui, même s'ils s'écartent des schémas organisationnels habituels et explicites, sont construits et validés collectivement. Par cette voie, les négociations dont il s'agit forment des consensus où chaque acteur trouve sa « place » dans le processus éducatif et judiciaire, et parvient à faire entendre sa « voix » (à défaut d'exprimer par écrit son « jugement expert ») auprès des magistrats par l'intermédiaire de

logiques d'alliances et de jeux d'acteurs informels et spontanés. Au final, face à une organisation technique et protocolaire en panne, la recombinaison clandestine de l'ordre éducatif sous le modèle de l'*ordre négocié*²⁷² permet à chacun de prendre part à la construction des décisions judiciaires, y compris et surtout les personnels socio-éducatifs, et parfois même, les mineurs dont ils ont la charge. Ainsi, les « systèmes d'accords implicites » permettent *in fine* une construction de la « professionnalité prudentielle », au-delà, et en dehors, des normes organisationnelles et protocolaires qui limitent l'autonomie des personnels éducatifs.

²⁷² Strauss A., *La trame de la négociation. Sociologie quantitative et interactionniste*, *op.cit.*

Bibliographie

Ouvrages et articles scientifiques

Abbott, A., *The system of professions: An essay on the division of expert labor*, Chicago, University Of Chicago Press, 1988.

Akrich, M., Callon, M. et Latour, B., « A quoi tient le succès des innovations ? 1 : L'art de l'intéressement », *Gérer et comprendre, Annales des Mines*, 11, 1988.

Akrich, M., Callon, M., et Latour, B., « L'art de l'intéressement », *Gérer et Comprendre*, 11, 1988.

Alter, N., *Sociologie du monde du travail*, Paris, PUF, 2006.

Alter, N., « Théorie du don et sociologie du monde du travail », *Revue du MAUSS*, 20/2, 2002.

Alter, N., *L'innovation ordinaire*, Paris, PUF, 2000.

Amadio, N. et Bringout V., « L'intervention sociale ou l'économie des sentiments », *Le sociographe*, 3/36, 2011.

Arripe (d'), A., Obœuf, A. et Routier, C., « L'approche inductive : cinq facteurs propices à son émergence », *Approches inductives*, 1, 2014.

Astier, I. et Duvoux N., *La société biographique : une injonction à vivre dignement*, Paris, Broché, 2006.

Barbier, J.-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996

Barryere, J.-Y. et al , « Une souffrance maltraitée. Parcours et situations de vie de jeunes dits 'incasables' », ONED, *Cedias*, 2008.

Becker, H.S., *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985.

Beckers, J., *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles, De Boeck Université, 2007.

Benguigui, G., « Contrainte, don et négociation en prison », *Sociologie du travail*, n° 4, 1997.

Bertaux, D., *Le récit de vie*, Armand Colin, 2005.

Boltanski, L., *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard, 2009.

Bourdieu, P., « L'illusion biographique », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, volume 62, n°1, 1986.

- Bourdieu, P., *Raisons pratiques*, Paris, Seuil, 1994.
- Bourgois, P., *En quête de respect : le crack à New-York*, Paris, Broché, 2001.
- Boussard, V., Demazière, D., Milburn, P., *L'injonction au professionnalisme*, Rennes, PUR, 2010.
- Boussard, V., *Le socio-manager. Sociologies pour une pratique managériale*, Paris, Dunod, 2002.
- Boutinet, J.-P., *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 2005.
- Broutelle, A-C. et Sallée, N., « Les mesures « d'investigation » dans le champ de la justice des mineurs française, Une expertise sous tensions », dans François, A., Massin, V, *Violences juvéniles sous expertise(s) XIXe-XXIe siècles Expertise and Juvenile Violence 19th-21st Century*, Louvain, Presses Universitaires de Louvain, 2011.
- Burgess, E.W., « L'étude du délinquant en tant que personne », *Déviance et Société*, 27, 2003.
- 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.
- Callon, M., Lascoumes P. et Barthe, Y., *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Le Seuil, 2001.
- Certeau (de), M., *L'invention du quotidien*, tomes 1 et 2, Paris, Gallimard, 1990.
- Champy, F., *La sociologie des professions*, Paris, PUF, 2012.
- Chantraine, G. et al, « Trajectoires d'enfermement. Récit de vie au quartier mineurs », Rapport de recherche, 2008.
- Charles, C., « Rhétorique émotionnelle et précarité dans le travail social », *La nouvelle revue du travail*, 6, 2015.
- Chartier, J-P, *Les transgressions adolescentes*, Paris, Dunod, 2010.
- Chartier, J-P, « Les incasables, alibi ou défi », *Le journal des psychologues*, hors série, 1989.
- Chartier, J-P., « De la pluridisciplinarité à la transdisciplinarité, l'analyste et le psychopathe n°2 », *Cliniques*, 1/3, 2012.
- Chateauraynaud, F., « L'emprise comme expérience », *SociologieS*, Dossiers, Pragmatisme et sciences sociales : explorations, enquêtes, expérimentations, 2015.
- Chauvière, M., *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Paris, Les éditions d'organisation, 1986.
- Chevalier, J. et al, *L'institution*, Paris, PUF, 1981.
- Clot, Y., *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF, 2008.
- Crognier, P, *Précis d'écriture dans le travail social*, Paris, ESF, 2015

- Demazière, D., « Réduire la dissonance identitaire dans les interactions avec autrui. Peut-on être chômeur et militant à la fois ? », *Négociations* 2/8, 2007.
- Demazière, D., Dubar C., *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, Paris, Nathan, 1997.
- Demazière, D., Gadéa, C., *Sociologie des groupes professionnels*, Paris, La Découverte, 2009.
- Dubar C., Tripier P., *Sociologie des professions*, Paris, A. Colin, 1998.
- Dubar, C., *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF, 2010.
- Dubar, C., *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1992.
- Dubet, F., *Le déclin de l'institution*. Paris, Seuil, 2002.
- Dumoulin, L., « L'expertise judiciaire dans la construction du jugement : de la ressource à la contrainte », *Droit et société*, 44/1, 2000.
- Durkheim, E., *De la division du travail social*, Paris, PUF, 2013 (1893).
- Elias, N., *Engagement et distanciation : contributions à la sociologie de la connaissance*, Paris, Fayard, 1993.
- Fallery, B. et Rodhain, F., « Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique. » XVI conférence internationale de management stratégique. Montréal, 2007.
- Filiod, J-P., *Le désordre domestique. Essai d'anthropologie*, Paris, L'Harmattan, 2003.
- Fillieule, O., « Post-scriptum : Propositions pour une analyse processuelle de l'engagement individuel », *Revue française de science politique*, 51, 2001.
- Fortino, S., Jeantet A. et Tcholakova, A., « Émotions au travail, travail des émotions », *La nouvelle revue du travail*, 6, 2015.
- Foucault, M., *La société punitive*, cours au collège de France 1972-73, Paris, Editions EHESS Gallimard Seuil, 2013.
- Foucault, M., *Naissance de la clinique*, Paris, PUF, Coll. Quadrige, 1988 (1963).
- Foucault, M., *Résumé des cours 1970-1982*, Paris, Julliard, Coll. Collège de France, 1989.
- Foucault, M., *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975.
- Foucault, P., *Naissance de la biopolitique*, Paris, Gallimard, 2004.
- Frauenfelder, A., Nada E. et Bugnon, G. « Ce qu'enfermer des mineurs veut dire. Controverses professionnelles, conceptions éducatives et justification contemporaines de l'enfermement » Rapport de recherche, 2014.

- Friedberg, E., « L'*Homoœconomicus* n'est pas stratégique », dans Terssac (de), G., *La Théorie de la régulation sociale*, Paris, PUF, 2002.
- Gardella, E., « L'urgence comme chronopolitique. Le cas de l'hébergement des sans abri », *Temporalités et action publique*, n°19, 2014.
- Gilbert, C. et Henry E., « La définition des problèmes publics : entre publicité et discrétion », *Revue Française de Sociologie*, 1/ 53, 2012.
- Glaser, B. et Strauss A. *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Paris, Armand Colin, 2010.
- Goffman, E., *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Minuit, 1968.
- Goffman, E., *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome II. Les relations en public*, Paris, Minuit, 1992 (1973).
- Grand, D., « Aux bords du chez-soi. Étude ethnographique des conditions de l'habiter précaire des hébergés », thèse de doctorat en sociologie, Université Jean-Monnet, Saint-Étienne, 2013.
- Havard-Duclos, B. et Nicourd, S., *Pourquoi s'engager ? Bénévoles et militants dans les associations de solidarité*, Paris, Payot, 2005.
- Hochschild Arlie, R., « Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale. », *Travailler* 1/9, 2003.
- Honneth, A., *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Editions du Cerf, 2008.
- Israël, L., « Les mises en scène d'une justice quotidienne », *Droit et Société*, n 42/43, 1999.
- Jaeger, M. et al , *Le travail social et la recherche - Conférence de consensus*, paris, Dunod, 2014.
- Jeantet, A., « Émotion », dans Bevort, A., Jobert, A., Lallement, M., et Mias, A., *Dictionnaire du travail*. Paris, PUF/Quadrige, 2012.
- Joubrel, H., « Le baccalauréat est-il nécessaire pour être éducateur ? » *Rééducation. Revue française de l'enfance délinquante, déficiente et en danger moral*, 1949.
- La Rupelle (de), G. et Mouricou, P., « Donner du sens à ses données qualitatives en systèmes d'information: deux démarches d'analyse possibles à l'aide du logiciel Nvivo8 », 14ème colloque de l'AIM, Marrakech, 2009.
- Lahire, B., *l'homme pluriel*, Paris, Armand Colin, 1998.
- Lazerges, C. et Balduyck, J.-P., *Réponses à la délinquance des mineurs*, Rapport au Premier ministre, Paris, La Documentation française, 1998.
- Lenzi C. et Milburn P., « Les centres éducatifs fermés : de la clôture institutionnelle à l'espace éducatif. », *Espaces et sociétés*, 3/162, 2015.

- Lenzi, C., Dumais, L., Jetté, C. et Vaillancourt, Y., « Le rôle des milieux associatifs dans l'intervention à domicile auprès des aînés. Une comparaison France-Québec », *Travail, Emploi, Formation*, 2015.
- Lenzi, C., Milburn P. et al. « Les centres éducatifs fermés. La part cachée du travail éducatif en milieu contraint », Rapport de recherche, 2014.
- Levi, P., *Si c'est un homme*, Paris, Julliard, 1987.
- Lévinas, E., *Difficile liberté*, Paris, Albin Michel, 1976.
- Lévinas, E., *Ethique et infini*, entretiens avec Ph. Meyer, Paris, Fayard, 1982.
- Libois, J., « Vitalité de l'émotionnel dans l'agir collectif », *L'Observatoire*, 80, 2014.
- Libois, J. et 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*, 16/17, 2009.
- Mannoni, O., *Clefs pour l'imaginaire ou l'autre scène*, Paris, Seuil, 1985.
- Marchetti, A., *Perpétuités. Le temps infini des longues peines*, Paris, Plon, 2001.
- Mauger, G., « Pour une pratique réflexive de l'enquête sociologique », atelier lecture master ETT, EHESS, 2007.
- Mauss, M., *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1993 (1950).
- Mauss, M., *Essai sur le don*, Paris, PUF, 1950.
- Milburn, P., « De la négociation dans la justice imposée. », *Négociations* 1/1, 2004.
- Milburn, P., « Les territoires professionnels et la négociation experte du réel dans la justice des mineurs », *Utinam*, 23, 1997.
- Milburn, P., *La médiation : expériences et compétences*, Paris, La Découverte, 2002.
- Milburn, P., *Quelle justice pour les mineurs ? Entre enfance menacée et adolescence menaçante*. Paris, Erès, 2009.
- Milly, B., « Les professions en prison : convergences entre individualisme méthodologique et interactionnisme symbolique. », *L'Année sociologique*, 1/51, 2001.
- Montmollin (de), M., *L'intelligence de la tâche : éléments d'ergonomie cognitive*, Berne, Peter Lang, 1986.
- Pollak, M., *L'expérience concentrationnaire : essai sur le maintien de l'identité sociale*, Paris, Métailié, 1990.
- Potin, E., *Enfants placés, déplacés, replacés : parcours en protection de l'enfance*, Paris, Erès, 2012.

Ravon, B., « L'accompagnement des personnes vulnérables : troubles dans la professionnalité ». (texte inédit qui reprend la plupart des éléments exposés dans différentes conférences prononcées en 2013 et 2014).

Ravon, B., « Repenser l'usure professionnelle des travailleurs sociaux », *Informations sociales*, 2/152, 2009.

Reynaud, E., « Identités collectives et changement social: les cultures collectives comme dynamique d'action », *Sociologie du travail*, 2, 1982.

Reynaud, J.D., *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Paris, Armand Colin, 1989.

Sallée, N., « Des éducateurs placés sous main de justice : les éducateurs de la protection judiciaire de la jeunesse entre droit pénal et savoirs sur l'homme », thèse de doctorat en sociologie, Université Paris Ouest Nanterre, 2012.

Sallée, N., « Les éducateurs de la protection judiciaire de la jeunesse à l'épreuve du traitement pénal des jeunes délinquants », *Champ pénal*, 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., *La politisation*, Paris, Belin, 2003.

Schön, D., *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Paris, Logiques, 1994.

Schütz, A., *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Klincksieck, 2008.

Strauss, A., *La trame de la négociation. Sociologie quantitative et interactionniste*, Paris, L'Harmattan, 1991.

Theureau, J., *Le cours d'action : méthode élémentaire*, Toulouse, Octarès, 2004.

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).

Vaillant, M. « Grain de sel », *Les Cahiers dynamiques*, n° 18, 2001.

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

Vidal-Naquet, P., « Le travail de care : tact, ruse et fiction » dans Brodiez A., von Bueltingsloewen I., Eyraud B., Laval C. et Ravon B., *Vulnérabilités sociales et sanitaires. Approches sociologiques et historiques*, Rennes, PUR, 2014.

Winkin, Y., Goffman, E., *Les moments et leurs hommes*, Paris, Seuil, 1988.

Autres documents

Agence Nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux : Lettre de cadrage de la recommandation sur l'évaluation pluridisciplinaire de la situation des mineurs en cours de mesure, 19/04/2012.

Circulaire d'orientation du 31 décembre 2010 relative à la mesure judiciaire d'investigation éducative, BOMJL n°2011-01

Circulaire du 22 juillet 2010 relative à la mise en œuvre d'instances tripartites de coordination des acteurs de la justice des mineurs, BOMJL n°2010-06